

Análisis de la difusión de estrategias de enseñanza en la acción en un curso de administración en Brasil

Thales Batista de Lima¹
Anielson Barbosa da Silva²

Resumen: Este documento analiza la difusión de la enseñanza de estrategias en la acción en un curso de administración en Brasil. El estudio utiliza los supuestos de la teoría del aprendizaje en acción y utiliza un enfoque cualitativo, a partir de un análisis interpretativo y exhaustivo de los datos y se realizó con los profesores del curso de administración que enseñan asignaturas vocacionales. Los resultados revelan las dificultades de los profesores para la difusión de estrategias de enseñanza activa y factores limitantes indican el uso de tales estrategias en la enseñanza. Se concluye que los profesores entrevistados no utilizan estrategias de enseñanza en acción en virtud de algunos factores limitantes e indican los determinantes que contribuyen a la difusión de tales estrategias en la enseñanza de la administración.

Palabras-clave: aprendizaje en acción; profesores; administración.

Analysis of the dissemination of learning strategies in action on a management undergraduate course in Brazil

Abstract: This article analysis of the dissemination of learning strategies in action on a Management undergraduate course in Brazil. The study uses the assumptions of the action learning theory and takes a qualitative approach, which used the comprehensive and interpretative analysis from data and was conducted with management course teachers' that providing professional disciplines. The results reveal the difficulties of teachers in the dissemination of active learning strategies and indicate limiting factors for the use of such learning strategies for teaching. It is concluded that the teachers interviewed do not use active learning strategies due to some limiting factors and indicate the determinants that contribute to the dissemination of such strategies in management education.

Key-Words: action learning; teachers; administration.

1 Introducción

Hay una falta de estudios sobre el aprendizaje en acción relacionado con el campo de la educación, específicamente, en el área de la educación superior en administración de empresas. Además, se observa que el proceso de aprendizaje se ha vuelto más complejo, sugiriendo repensar el modelo actual de enseñanza,

¹ Doutor em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Endereço Postal: Cidade Universitária, Bairro Centro, Mamanguape/PB, CEP 58280-000. Email: thalesufpb@gmail.com

² Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professor associado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB).

en el que se debate el papel del profesor como facilitador en clase, promoviendo en los estudiantes el pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

Un análisis de las discusiones sobre el papel de la educación en el desarrollo de profesionales con capacidad para criticar, articular, reflexionar, contextualizar y aplicar los conocimientos absorbidos revela que los procesos educativos caminan lentamente a una perspectiva constructivista, que permite una visión más global sobre los contextos actuales, manteniendo el ritmo de los cambios contemporáneos. Por eso se cuestionan los métodos funcionalistas utilizados por los profesores, puesto que solamente su uso exclusivo ya no se ajusta al contexto actual de la educación en la sociedad, especialmente en el área de conocimiento en administración.

Se parte de la premisa de que los métodos de enseñanza son alineados con una didáctica más constructivista, valorando la integración de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de los alumnos. Además, recomienda que la conducta de la clase por el profesor no debe reproducir temas que tengan resultados esperados o exigidos, sino animar a los alumnos a producir nuevas ideas y significados en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto, este trabajo presenta estrategias de enseñanza orientadas por el aprendizaje en acción, pues atienden mejor las necesidades del contexto educativo, específicamente, la educación superior en Administración de empresas. El objeto de este artículo es transponer los elementos de aprendizaje en acción, más vistos en la práctica organizacional, para el ámbito educativo. Por lo tanto, sus fundamentos son las teorías de base (aprendizaje de adultos, autoaprendizaje y aprendizaje transformativo) e integran una de las dimensiones de un sistema de aprendizaje en acción propuesto por Silva, Lima, Sonaglio y Godoi, (2012) y Silva (2016).

El aprendizaje en acción sugiere que el estudiante debe aprender en tiempo real, es decir, para entender la relevancia de lo que aprendes en sus experiencias para hacer aprendizaje impactante y renovadora. Los estudios del aprendizaje en la acción se basan en la noción pedagógica que la gente aprende más eficazmente cuando trabaja sobre los problemas en tiempo real y en su propio lugar de trabajo (CHO & EGAN, 2010; MARQUARDT, 2004; RAELIN, 2008).

En consonancia con lo anterior, como el alumno de la enseñanza superior puede ser considerado un adulto, como define Knowles (1980), su aprendizaje puede ser más efectivo cuando experimenta los conocimientos adquiridos en el contexto de la clase. Las estrategias de enseñanza adoptadas por los profesores deben llevar al alumno a aplicar los conocimientos de inmediato, es decir, qué estaría asimilando tendría una estrecha relación con su propia vivencia experiencial. Esto hace que la enseñanza sea eficaz, pues estrecha la relación entre teoría y práctica. Una de las formas de enseñanza en administración de empresas es el uso, como estrategias de enseñanza, de los métodos de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), los juegos de negocios y simulaciones.

Sin embargo, para que estrategias de enseñanza sean aplicadas de forma coherente con los fundamentos teóricos, aumentando la eficacia de su práctica en el entorno de la educación, es necesario

que el contexto sea adecuado y preparado para asimilar bien su forma de uso. De este modo, este artículo analiza la difusión de estas estrategias de enseñanza en acción por los profesores de la graduación en Administración de empresas de una Universidad ubicada en el noreste de Brasil.

2 Marco Teorico

El Aprendizaje en acción fue desarrollado inicialmente por Reg Revans poco después de la Segunda Guerra Mundial, pisando un camino innovador con relación a las normas vigentes de formación y desarrollo. Los avances logrados en los Estados Unidos permitieron que las personas involucradas en el desarrollo personal de gestión trabajasen en sus actividades de manera integrada, utilizando sus propias experiencias de manera directa. En Reino Unido, el desarrollo centrado en el alumno era más lento, pues todavía se trataba con distancia con los temas abordados en especializaciones con las experiencias reales vividas por los estudiantes, generalmente el campo gerencial (MCGILL & BROCKBANK, 2003).

Cuando Reginald Revans acuñó, en la década de 1950, el término aprendizaje en acción, es poco probable que haya percibido que se convertiría en un coloquialismo en el léxico de los profesionales de recursos humanos (RAELIN, 2008). A lo largo de las décadas, aprendizaje en acción sobrevivió y prosperó, fortaleciendo la práctica de desarrollo de recursos humanos para el siglo XXI. En la actualidad, aprendizaje en acción se ha aplicado en la mayoría de los continentes del mundo y aparece en todos los sectores, incluyendo negocios, educación, sin fines de lucro y organismos gubernamentales (WADDILL, BANCOS & MARSH, 2010).

La noción de aprendizaje en acción, tal como Yeo y Nation (2010) analizan, ha sido discutida varias veces en la literatura existente, especialmente desde la perspectiva de gestión de la educación. Aunque muchos estudiosos reconozcan el aprendizaje en la acción como una poderosa metodología que promueve el aprendizaje a través de la reflexión y la colaboración en el nivel individual y colectivo, pocos han hecho hincapié en el impacto de la acción en la dirección del aprendizaje. A diferencia de los métodos de clase tradicional, que son en gran parte pasivos, Sofo, Yeo y Villafañe (2010) enfatizan que aprendizaje en acción enfatiza el aprendizaje a través de la acción o durante la acción propiamente dicha, cuestionando la dicotomía entre el trabajo y el aprendizaje.

Este estudio se refiere a los métodos de enseñanza indicados para enseñar estrategias en acción, porque cada uno de ellos tiene características similares al otro para adaptarse a los elementos de aprendizaje en acción orientada hacia la educación de personas adultas para perseguir un aprendizaje transformador (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002).

Es necesario llevar la educación superior en administración de empresas a la aplicabilidad de la enseñanza de estrategias basadas en elementos de una acción de aprendizaje, contribuyendo a una formación más relevante de la administración, a través de la interacción entre los temas de las asignaturas, con el fin de llevar el estudiante al pensamiento crítico y sistémico, reflexionando sobre aspectos del mundo real.

2.1 Estrategias de Enseñanza en la educación superior

En relación con el contexto actual de la educación superior en Brasil, Pimenta y Anastasiou (2002) observan que la formación de los profesores queda todavía a expensas de las iniciativas individuales e aisladas, con escasa o nula incidencia en un proyecto nacional o categoría docente. Aún predominan en las universidades brasileñas, organizados por la yuxtaposición de asignaturas y la figura del profesor transmisor de los contenidos curriculares que son tomados como verdaderos e incuestionables, y que a menudo están fragmentados, desarticulados con poca repercusión, tanto para el alumno como para el momento histórico.

El profesor, al conducir y estimular el proceso de enseñanza en función del aprendizaje de los alumnos, utiliza intencionadamente un conjunto de acciones, pasos, condiciones externas y procedimientos que se denominan métodos de enseñanza y dependen de la fijación de objetivos, en función de los conocimientos y la transformación de la realidad (LIBÂNEO, 1994). Sin embargo, Araujo y Farias (2008) sostienen, a pesar de la falta de articulación entre las asignaturas, la formación de administradores se ha convertido esencialmente técnica y fragmentada en grupos disciplinarios. Mintzberg y Gosling (2003) señalan, aunque los administradores no puedan ser creados en un salón de clases, es en este ambiente que muchos administradores activos pueden mejorar profundamente sus capacidades. El ambiente de la clase debe convertir a todos los miembros, profesores y estudiantes, en socios en el proceso de aprendizaje.

Gutierrez (2002) concluye que para mejorar el sistema educativo es necesario tener en cuenta la forma de pensar de la gente e interactuar unos con otros hasta, posteriormente, cambiar las reglas, políticas, procedimientos y estructuras del sistema con el fin de mejorar el sistema educativo. Por lo tanto, es esencial despertar una conciencia crítica en el estudiante para dar a conocer que estas acciones futuras comiencen en el presente, considerando que es necesario revisar las estrategias de enseñanza aprobadas por la Facultad, en busca de más métodos de enseñanza innovadores que van más allá de la simple transferencia de conocimientos. Sin embargo, es necesario que los profesores sean conscientes de cuáles son las estrategias que desarrollan en los estudiantes el aprendizaje necesario para su futuro profesional, creando oportunidades para experiencias que enfatizan la investigación y la realidad del mundo del trabajo (STACCIARINI & ESPERIDIÃO, 1999).

Mediante el análisis de las condiciones de aprendizaje en acción, uno se da cuenta de que algunas estrategias de enseñanza presentan especificidades que proporcionan una relación más fuerte entre la teoría y práctica, reflexión y acción, de tal manera que permite un aprendizaje transformador para los estudiantes. Estas estrategias en acción de enseñanza son los métodos de casos, aprendizaje basado en problemas (aprendizaje basado en problemas PBL), simulaciones y juegos de negocio. Estas estrategias para desarrollar autodirecionamiento, proporcionan trabajo en equipo, fomentan la práctica reflexiva, fomentan el intercambio de experiencias y estimulan el debate y las discusiones sobre los problemas y procesos de toma de decisiones, que pueden promover un cambio en sus perspectivas de significado.

2.1.1 Método de Caso de Enseñanza

El uso del método de casos como recurso, según Machado y Callado (2008), tuvo su origen en la medicina, que ocurre por primera vez en el campo de negocios de Harvard Business School en 1908, a través de profesor Edwin F. Gay. Desde entonces, muchas instituciones han adaptado el método de caso al contexto de los negocios como parte del currículo, aunque todavía se echan de menos estudios que ayuden a definir mejor y entender que epistémicamente los métodos de caso pueden contribuir enormemente en el proceso de aprendizaje y por lo tanto en la producción de conocimiento, rellenando huecos que otros recursos pedagógicos no consiguen eficientemente.

El método del caso se convierte válido para su uso y para que los participantes puedan compartir sus experiencias para discutir alternativas y soluciones para la toma de decisiones (COREY, 1998). La conceptualización del método de caso ha sido a menudo confundida con el método de estudio de caso. El último califica como un enfoque utilizado en investigación para investigar fenómenos organizacionales.

Como rasgo distintivo con respecto a los métodos tradicionales, el método de casos de enseñanza llama al estudiante a involucrarse, asumiendo un papel más activo en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, contribuye a aumentar la motivación para aprender, que es esencial para el éxito del curso (MACHADO & CALLADO, 2008). Por lo tanto, los métodos de caso están configurados como una estrategia de educación generalizada para la administración de cursos dirigidos a los análisis de situaciones reales del contexto organizacional para llevar a los estudiantes a una movilización de recursos y conocimiento (LE BOTERF, 2003) en un proceso de toma de decisiones. De este modo, permite a los estudiantes un aprendizaje experiencial que sirve para desencadenar el proceso de reflexión (SCHÖN, 2000; MCGILL & BROCKBANK, 2003) y la comprensión del mundo real (GUTIÉRREZ, 2002).

2.1.2 Aprendizaje Baseado en Problemas (*ABP* y en inglés *PBL*)

El método PBL, conocido en Brasil mediante el aprendizaje basado en problemas, surgió en los años 60, en la escuela de medicina de la Universidad de McMaster, Canadá, difundiéndose inicialmente en las escuelas de medicina y, en poco tiempo, se difundió por en el mundo, en distintas universidades. El PBL está centrado en el estudiante y surge de un problema real o simulado, buscando animar al estudiante a resolver el problema en cuestión a través del desarrollo de habilidades y actitudes y de pensamiento crítico, buscando a un conocimiento más consistente y duradero sobre el tema investigado (GERTZMAN & KOLODNER, 1996; SOARES & ARAÚJO, 2008).

Soares y Araújo (2008) definen el método PBL como un método que busca profundizar el conocimiento del estudiante con estrategias y comportamientos aplicables a través de lecturas previas y las discusiones en grupos proponiendo despertar en los estudiantes las habilidades de resolución de problemas y razonamiento crítico. De este modo, el PBL rompe con el modelo tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje y en vez de un profesor para transmitir conocimiento al estudiante, el alumno es responsable de la búsqueda de conocimientos necesarios para la solución de un problema.

Entonces, el PBL es, según Carvalho (2006), una apropiación didáctica sobre la forma como los adultos construyen su conocimiento cotidiano. De este modo, el aprendizaje ocurre en la búsqueda de varias posibles respuestas al problema. Hay una necesidad de interpretación, recopilación de información, e intentos de solución de evaluación de opciones hasta que se llegue a las conclusiones.

2.1.3 Simulaciones

Para Tanabe (1977), las simulaciones tuvieron su origen en los estudios de Von Neumann y Ulan que más tarde provocaron la aplicación de un tratamiento probabilístico en un intento de resolver un problema determinista, que origina la técnica de Montecarlo. A partir de entonces, los estudios de simulación se volvieron hacia el tratamiento de problemas altamente probabilísticos para creer que se trata de un campo relativamente inexplorado de la aplicación en el momento.

La simulación asumió la forma de un ejercicio de grupo, en el cual los estudiantes identifican, estudian y planifican nuevas iniciativas empresariales. Buscan una oportunidad de negocio, investigando el mercado, definiendo el producto o servicio, y ofrecen una estrategia competitiva y los recursos, equilibrando las pérdidas y las ganancias, identificando los posibles riesgos y contingencias. La simulación requiere una gran cantidad de tiempo en la obtención de informaciones primarias y secundarias, incluyendo los probables proveedores y clientes para que derive en un plan de negocios. De modo que, este método es absolutamente válido en asignaturas relacionadas con la estrategia, estudios de viabilidad económica, capacitación de personal y educación. (JENNINGS, 2000; PANDEY, 2003).

Así que, Shannon (1998) señala que la simulación es vista como una fuerte estrategia educativa, puesto que contribuye a la formación de los estudiantes para actuar conscientemente en el proceso de toma de decisiones y en sistemas complejos. El uso de simulaciones requiere una estructura adecuada ofrecidos por la Universidad para que los profesores utilicen mecanismos que buscan ayudar a los estudiantes en la reflexión del mundo real, la discusión de las decisiones, el dinamismo y la economía y, por lo tanto, desarrollar habilidades para su formación profesional.

2.1.4 Juegos Empresariales

Los juegos corporativos surgieron en la década de 1950 como ajustes a los juegos militares, teoría de juegos, que fueron utilizados para la capacitación de funcionarios para la guerra. Sin embargo, fue la llegada de los equipos la que impulsó el desarrollo de juegos más sofisticados y complejos, haciendo la simulación más realista y dinámica. (MOTTA, 2009; NEVES, 2007; SAUAIA, 1995).

En un modelo propuesto para un juego de empresas están presentes las distintas funciones de las organizaciones, tales como marketing, producción, recursos humanos, investigación y desarrollo, operaciones y contabilidad, entre otros. La experiencia somete a los participantes a las fuerzas competitivas, económicas, legales, sociales y políticas, que crean oportunidades y amenazas a los estudiantes, someten y orientan el comportamiento empresarial simulado, tales como ocurre con empresas reales.

En consecuencia, los participantes asumen diferentes funciones gerenciales, establecidas y presentadas previamente, y definen los objetivos funcionales y estrategias de su organización simulada. Ellos tienen el control de sus acciones y acompañan los resultados producidos por sus decisiones (SAUAIA, 1995).

Motta (2009) y Sauaia (1995) incluye los juegos de negocio en una perspectiva constructivista, en la cual los participantes se sienten motivados en un entorno que les desafía y que al mismo tiempo les acoge, combinando momentos de conflictos y cooperación. Esto facilita un mayor compromiso de los participantes en la búsqueda del aprendizaje y la relación entre teoría y práctica, También ellos desarrollan el trabajo en equipo y la integración de contenidos de las distintas asignaturas del curso de Administración. Sin embargo, a pesar del uso de juegos de negocios son ampliamente reconocidos, demostrando su utilidad, su uso todavía enfrenta a obstáculos, ya que existe la necesidad de mejorar sus modelos y llevarlos más a los alumnos (HEMZO & LEPSCH, 2006).

3 Metodología de la Investigación

Desde una visión subjetiva de la realidad alineada por el paradigma interpretativo, esta investigación utiliza un enfoque cualitativo para comprender los fenómenos sociales (MORGAN & SMIRCICH, 1980). La investigación cualitativa es percibida por Merriam (2009) como un concepto que cubre diversas formas de investigación y ayuda en la comprensión y explicación de los fenómenos sociales con la remoción menos posible del entorno natural. Los investigadores cualitativos están interesados en comprender el sentido de su mundo y la experiencia en el mundo.

En cuanto a los fines, el estudio se caracteriza por ser descriptivo, buscando comprender los procesos relacionados con la difusión de las estrategias de enseñanza en acción en la percepción de los profesores de la Universidad Federal de Paraíba - UFPB ubicado en el Campus I de la Institución Federal de Educación Superior en João Pessoa - Paraíba.

Los sujetos de la investigación fueron los maestros de las asignaturas de la formación profesional en recursos humanos, logística, estrategia, marketing, producción, finanzas, sistema de información y teoría de las organizaciones. Estas asignaturas se han escogido porque son ellos los que se ocupan directamente de los contenidos relacionados con el desarrollo de habilidades necesarias para la formación de un administrador. Además, las estrategias de enseñanza en acción tienen el objetivo de promover la interdisciplinariedad entre los profesores de materias vocacionales, además de promover transformadora de aprendizaje a los alumnos.

Los participantes fueron 6 hombres y 4 mujeres docentes; uno de ellos tiene postdoc, 7 presentan doctoramiento y 2 son maestros. El tiempo de trabajo como un profesor es muy diversa, que van desde menos de 5 años y mayores de 30 años. Por lo tanto, parece que mientras que algunos son al principio de la carrera de enseñanza, otros ya están en la etapa final. Con respecto al tiempo que opera en UFPB, hay profesores que están en la institución durante menos de 1 año. Entre los profesores entrevistados, no hay que trabaja en UFPB por más de 15 años.

La realización de las entrevistas tuvo lugar en el ambiente de trabajo de los docentes. Las entrevistas fueron grabadas en medios digitales y transcritas en su totalidad. La duración promedio de las entrevistas fue de 70 minutos. La corta entrevista duró 49 minutos y la más largo 1 hora y 50 minutos. Todas se llevaron a cabo personalmente por el investigador. Diez profesores participaron en la investigación por supuesto y la codificación de los discursos utiliza el siguiente identificador de código: “PN. n”, donde: P = profesor; N = número de profesor entrevistado y n = número de discurso. Desde el proceso de codificación, comenzó el proceso de codificación de discursos por categorías. Merriam (2009) afirma que las categorías son elementos conceptuales que abarcan varios informes que convergen en esta categoría.

El método de análisis de los datos utilizados en este estudio fue un exhaustivo análisis interpretativo de los datos (Silva, 2005), se centró en la categorización que emerge de la construcción de los discursos y éstos resultan en significados, que son también desarrollados desde la articulación con aspectos conceptuales estudiados. Este trabajo está pautado en el análisis del discurso, que es una amplia y teórica abordagem transdisciplinar (GODOI, 2006). Para Gill (2002), un análisis de discurso debe ser pensado como tener cuatro temas principales: una preocupación con el discurso en sí; una visión de la construcción del idioma; el discurso visto como una forma de acción; y, el discurso visto como organización retórica.

4 Resultados

Los resultados que se presentan a continuación reflejan el análisis de los discursos de los profesores con respecto a sus percepciones sobre las estrategias de enseñanza, su uso, las especificidades de la enseñanza de estrategias en acción y su difusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso. Los autores de este estudio decidieron no incluir las palabras de los profesores, sino la interpretación de los significados de los discursos.

4.1 Percepción de los Profesores sobre Estrategias de Enseñanza

Los discursos de los profesores entrevistados indican varios aspectos que se convierten en obstáculos para la adopción de estrategias para la enseñanza del curso. Debido a esto, ni saben cómo tratar con estos temas para manejar adecuadamente sus métodos ya que el entorno interfiere en el aprendizaje (Reynolds, 1999). Así que, siguen usando metodologías tradicionales y exposición, lo que acentúa aún más los errores en la elección de estrategias de enseñanza. Esta concepción positivista atribuida a la educación, como Pimenta y Anastasiou (2002) afirman, impide el desarrollo de estrategias flexibles que se adaptan a los distintos contextos implicados en cualquier grupo.

Se percibe que estrategias puramente expositivas inhiben la participación de los estudiantes, obstaculiza la relación entre teoría y práctica y se distancia de los estudiantes, no permitiendo a conocerlos mejor para llevar a cabo una evaluación efectiva de las estrategias de enseñanza utilizados y comprobar que son adecuadas para el favor del aprendizaje. Sin embargo, como los profesores también no perciben el

apoyo para la implementación de estrategias diferenciadas, continúan con el uso de métodos tradicionales porque, a veces, son los que mejor se adaptan al contexto del sistema educativo.

Algunos de ellos muestran algunas disputas con las cuestiones tales como las necesidades de los estudiantes, que es fundamental para articular mejor con ellos y contextualizar sus estrategias de enseñanza según la realidad experimentada por el grupo. Eso no implica estandarizar el comportamiento de los profesores, pero es necesario para que tengan una mayor apertura a nuevas perspectivas que impacten en sus estrategias de enseñanza en busca de un aprendizaje más coherente de aprendizaje.

Méndez (2011) analiza cuánto es esencial saber de los estudiantes, porque el ritmo de enseñanza depende de la habilidad de entender el tema de aprendizaje. Este autor también afirma que el espacio natural de escuela hecha de aprendizaje es la forma ideal para averiguar cómo piensan y cómo entender el tema del aprendizaje. De este modo, el profesor puede identificar dónde pueden surgir las dificultades en el aprendizaje y cómo realmente se puede ayudar al que aprende a través de una mejor alineación de estrategias de enseñanza.

Los profesores también tienen razones coherentes para tal actitud, pues la falta de interés del estudiante, la estructura de la Universidad, las políticas educativas, entre otros factores, realiza cambios en las estrategias de enseñanza. Aún así, se cree que los profesores deben involucrarse más para estos cambios, ya que se observa que algunos ya están acostumbrados a este sistema educativo y no se molestan en adoptar medidas para la difusión de un abordaje constructivista, enfoque que coloca tanto el profesor como los estudiantes en el papel activo de aprendizaje de enseñanza.

El profesor podría recibir más apoyo de la institución en el proceso de articulación entre teoría y práctica, ya que es una condición subyacente y la reflexión de un ambiente educativo. Esta relación se produce a través del intercambio de experiencias, característica esta que no es valorada utilizando metodologías tradicionales. Mintzberg y Gosling (2003) señalan que los conceptos deben encontrar las experiencias a través de las reflexiones y esto sólo es posible desde el momento en que se adopten estrategias de enseñanza que benefician el proceso de aprendizaje.

Tabla 1: significado de las categorías de las estrategias de enseñanza

CATEGORÍA	SIGNIFICADO
Conocimiento de las necesidades de los estudiantes	La fragilidad en el conocimiento de las necesidades de los estudiantes se produce debido a limitantes en el proceso de aprendizaje. Es difícil satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes en el gran número de alumnos por clase. A veces, las lecciones se llevan a cabo independientemente de las características de los estudiantes. Los métodos de enseñanza de los docentes están predeterminados más a menudo, que pueden resultar en un desajuste con la realidad.
Estrategias de enseñanza utilizadas en el clase	Las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores en el aula son básicamente tradicionales y de exponer. El enfoque dado es cuestionado en algunos métodos de enseñanza tales como seminarios, debates y trabajo en grupo. Sin embargo, no se cuestionan sus supuestos teóricos, sino la manera sesgada aplicados por los profesores, que parecen querer escapar de su compromiso como educador que usar estas estrategias preocupados con la efectividad del aprendizaje de los estudiantes. Como para la ejecución de tales métodos diferenciados es necesario, por el contrario, el compromiso del estudiante, en la que no se consideran suficientemente capaces de participar en este tipo de estrategias, ya que siguen siendo pasiva y relajada hacia abajo en las notas, que desfavorece el desarrollo de habilidades fundamentales para su formación profesional.
Evaluación de estrategias de enseñanza utilizadas en el clase	De manera general, es positiva la evaluación de estrategias de enseñanza en el aula. Los profesores señalan que estas evaluaciones son a veces informales hasta porque les gustaría tener una reorientación, pero creo que los estudiantes no están preparados para eso. Es necesario encontrar un equilibrio entre las estrategias de enseñanza aplicadas en sala con las condiciones ofrecidas y las necesidades de los estudiantes para buscar la efectividad del aprendizaje. Para ello, es importante que el profesor pase por una actualización para tener conocimiento acerca de las estrategias de enseñanza que mejor cumplan con su contexto de aula.
Relación entre teoría y práctica	La formación teórico-práctica todavía se considera un desafío para los profesores, ya que acerca la relación entre la teoría y la práctica no es fácil frente a tantos problemas que inhiben el estrechamiento de ese vínculo. Una razón es que el tiempo no permite a los estudiantes a experimentar la práctica a través de sus situaciones de vida mediante la conexión con aspectos conceptuales. Profesores no se dan cuenta de la importancia de esta relación para el mejor aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los estudiantes ven un distanciamiento y ni siquiera puede visualizar bien esta relación porque no se puede aplicar la teoría correctamente en su trabajo. Esto ocurre también debido a los estilos de aprendizaje y su propia falta de áreas curso interdisciplinario.

Fuente: elaboración propia (2015).

Es responsabilidad de la educación superior preparar a los estudiantes para un mundo de incertidumbre y turbulencia (RASCO, 2011), que es necesario desarrollar estrategias de enseñanza que permiten a los estudiantes generar cambios en el contexto social en que operan. Por esto es importante entender cómo los profesores perciben las especificidades de la enseñanza de estrategias en la acción.

4.2 Informes de los Profesores sobre los Detalles de las Estrategias de Enseñanza en Acción

Se pidió a los profesores entrevistados acerca de los detalles de las estrategias de enseñanza en la acción, o sea, aquellas características que dominan el método del caso, el método PBL, simulaciones y juegos de empresa y que se ajustan con los elementos principales que se presentan para el aprendizaje en acción.

Estas características fueron presentadas a los docentes encuestados en el momento de la entrevista que eligiesen aquellas que creen que son esenciales para el ejercicio de un profesor, así como aquellos que ven como difícil de implementar. Por lo tanto, los profesores informaron las características que prevalecen en su enseñanza y cómo estas características pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

La tabla siguiente muestra estas características que se consideran fundamentales para su enseñanza y contribuyen a la formación del estudiante en Administración. Algunas de las características observadas son difíciles de dar prioridad a la acción docente y no ven su uso como relevantes para su rol de profesor.

Tabla 2: Discursos sobre las características de las estrategias de enseñanza en acción

CARACTERÍSTICA	SIGNIFICADO
Intercambio de experiencias	Se percibe que el conocimiento, la práctica y el diálogo se manifiestan como elementos que surgen del intercambio de experiencias. Los docentes reportan que es necesario para que el estudiante hable en clase, ya que con el intercambio de experiencias es posible acercarse a la realidad de los estudiantes con el vínculo de la teoría y la práctica. Este intercambio de experiencias permite que ambos aprendan juntos en la construcción del conocimiento. Sin embargo, es fundamental la existencia de confianza, lo que minimiza la jerarquía en clase para que el aprendizaje sea más efectivo.
Discusión y decisión de la acción y Solución de problemas	Las estrategias de enseñanza en acción ofrecen la posibilidad de discutir y tomar decisiones que están orientadas a la acción, ya que están experimentando situaciones en tiempo real. Uno de los profesores entrevistados señaló que la decisión implica la acción. Se hace hincapié en que esta decisión también está relacionada con el reflejo que resulte en una acción positiva. Sin embargo, se nota que hay asignaturas que son más teóricas y descriptivas y por lo tanto no requieren fundamentalmente esta característica. La capacidad para resolver problemas es esencial para la formación de los estudiantes. Los docentes afirman que los estudiantes son eficaces cuando se vuelven capaces de resolver el problema. Esta resolución es posible cuando se combina la teoría existente en los libros con la práctica que se ven en la realidad del mercado.
Habilidad analítica y Pensamiento crítico	Los términos ‘pensar’ y ‘capacidad de analizar’ representan la capacidad analítica de los profesores. Así, cuando el profesor piensa y analiza consigue enriquecer el debate y proceder así en la conducción de su clase. Y atentan que esta característica no debe estar vinculada sólo al profesor, sino también a los alumnos, en los que ven en esta característica todavía bastante limitada, lo que dificulta su desarrollo durante el aprendizaje. Según lo informado por uno de los profesores, es importante cuestionar, criticar, ya que es la mejor manera de asimilar los contenidos para tener un aprendizaje transformativo y convertirse en un profesional con una visión sistémica de las diversas áreas de gestión para actuar de manera adecuada en las decisiones.

<p>Reflejo del mundo real y Aprendizaje cognitivo</p>	<p>La reflexión sobre el mundo real le permite al estudiante tomar la realidad del campo organizacional de la práctica reflexiva. Los profesores saben su importancia, ya que para ellos la Administración es racional y es necesaria una reflexión. Los profesores han llevado a cabo esta reflexión a través de la exposición de su experiencia en el mercado y del estímulo a los estudiantes a reportar también su realidad de mercado y, por tanto alinear mejor la teoría con la práctica. Así, Las estrategias de enseñanza en acción proporcionan el desarrollo del aprendizaje cognitivo. Es esencial para los profesores para que pueda equilibrar el aprendizaje de los estudiantes a través de métodos que combinan la reflexión y la acción y la teoría y la práctica, en busca de una mejor asimilación de sus alumnos.</p>
<p>Papel activo en el proceso de aprendizaje y Autonomía</p>	<p>Los profesores encuestados notan la importancia tanto de ellos como de los estudiantes tomaren este papel activo, pues no sirve que sólo uno de ellos desarrolle el proceso de aprendizaje porque no se produce de manera efectiva. Para ello, es necesaria la dedicación y el compromiso de ambos. Ellos creen que este papel es esencial para la conducción de la clase. El desarrollo de estrategias de enseñanza en la acción depende de la participación activa, ya que se produce a través de métodos andragógicos, que exigen la capacidad de autodirección de los implicados para resultar en la transformación de la educación. Para la interacción en clase es fundamental que los profesores tengan autonomía, así como fomentar la autonomía de sus estudiantes a través de la participación y el compromiso en la resolución de los casos.</p>
<p>Trabajo en equipo y Relación interpersonal</p>	<p>Es de destacar que a pesar de la importancia del trabajo en equipo, la atención del personal sobre el hecho de que sólo unirse a si los estudiantes no van a tener un efecto positivo en el proceso de aprendizaje. Ellos afirman que es muy difícil hacer que los estudiantes realmente trabajan en equipo, ya que hay falta de interés y muchos estudiantes terminan aprovechándose de uno u otro grupo que se ha comprometido a llevar a cabo las actividades. Se hace hincapié en que esta característica se aplica correctamente es fundamental, ya que permite la interacción entre los estudiantes, las discusiones sobre los temas y el intercambio de experiencias, lo que enriquece el aprendizaje. La falta de madurez de los alumnos y el exceso de alumnos en las clases son algunos de los factores considerados como obstáculos para la relación interpersonal entre el profesor y el estudiante. Sin embargo, el mantenimiento de esta relación distante impide el proceso de aprendizaje a través de la adopción de estrategias de enseñanza en la acción.</p>
<p>Valoración del autodirección y Autoconocimiento</p>	<p>La valoración de la autodirección no se expresó con la profundidad y la prioridad para los educadores. Es de destacar que uno de los informes revela la necesidad de un enfoque en las metas deseadas para saber mejor cómo llevar a cabo la clase. Se observa que para promover la autodirección es esencial buscar uno mismo, pues es necesario que los profesores conozcan sus cualidades y limitaciones ya para saber cómo utilizar la mejor manera posible las estrategias de enseñanza en acción que van direccionar la conducción de la clase.</p>
<p>Dinamicidad y Economi- dad</p>	<p>Los profesores tienen poco conocimiento sobre la dinamicidad y la economicidad. Las estrategias de enseñanza en acción necesitan algunas características especiales ya que se ocupan, por ejemplo, de juegos y simulaciones, ya que es indispensable el uso de <i>softwares</i>. En este sentido, estos recursos hacen que sea la clase más dinámica y económica, que representan una realidad para instigar al estudiante a tomar una decisión sobre la situación representada. Estas características proporcionan el estudiante visualizar las diferentes posibilidades que implican la solución del problema estudiado.</p>

<i>Feedback</i>	Los docentes asignan a los estudiantes el interés por la retroalimentación. Ellos demuestran que están dispuestos a dar esta vuelta a sus clases. Sin embargo, la falta de madurez de los estudiantes se convierte en un obstáculo para la práctica de la retroalimentación debido a que el profesor también tiene que obtener un retorno de la clase sobre su conducta en el aula. Eso va incluso para la mejora de las estrategias de enseñanza que implica el conocimiento de las necesidades de los estudiantes, lo que lleva a los profesores poner en práctica estrategias que mejoren el aprendizaje en la clase.
-----------------	--

Fuente: Elaboración propia (2015)

La tabla resume la percepción de los profesores sobre las características que determinan la forma en que apuntan a su enseñanza y cómo pueden contribuir al aprendizaje de sus alumnos. Los profesores indican la necesidad de compromiso con los estudiantes de manera que puedan ejercer sus principales características relacionadas con su enseñanza. Está claro, hoy en día, que el profesor es visto como el único responsable por el proceso de aprendizaje, pero el estudio encontró que las otras personas que participan en el proceso también deben comprometerse.

Parece ser que el estudiante también debe ser consciente de su papel dentro del proceso de aprendizaje con el fin de no sobrecargar a esta responsabilidad únicamente al profesor. Estos han encontrado dificultades de modificar este punto de vista para convertir el estudiante activo, mientras permanece sentado y esperando a que el profesor transfiera el contenido en una visión de la pedagogía (CHEETHAM & CHIVERS, 2001). Kelly (2006) sostiene que la pedagogía se centra en el profesor, no en una educación centrada en el aprendizaje del estudiante.

Sigue siendo un desafío identificado por algunos profesores de la estrecha relación entre el profesor y el estudiante, ya que no pueden ver a un equilibrio en esa relación. Y cuando es posible un equilibrio en la relación, el semestre es corto y esto dificulta el desarrollo. A su vez, algunos educadores reflexionan sobre la falta de experiencia de los alumnos, con efectos en la forma de presentar el contenido, porque tienen dificultades para resolver un problema, ya que no tienen la experiencia para tener una idea de cómo esto ocurre en la práctica.

Curiosamente, Merriam y Caffarella (1991) afirman que el desarrollo de la educación de adultos depende de la experiencia de los estudiantes con el contenido que se va a aprender. Y los discursos ilustran esta falta de experiencia de los estudiantes, lo que dificulta el desarrollo de la enseñanza de las estrategias en acción. En este sentido cabe señalar que todavía carece de los recursos necesarios para que se puedan visualizar mejor estos asuntos de la asignatura. Además de estos problemas planteados por los docentes en el uso de estrategias de enseñanza que permitan una calidad significativa de aprendizaje para sus estudiantes, estos profesores también tienen que lidiar con el ingenio de los estudiantes que a veces cruzan la línea porque piensan que las clases deben ser espectáculos.

Este pensamiento se debe a que los alumnos todavía no maduraron, lo que dificulta el desarrollo de la educación de adultos a través de la difusión de las estrategias de enseñanza en acción. El alumno viene con el perfil del estudiante ágil debido a las nuevas herramientas tecnológicas, especialmente las

redes sociales. Por lo tanto, si bien tiene un acceso rápido a la información, no sabe utilizar los recursos correctamente. Los alumnos incluso más agitados y con tendencia a la creatividad, pero carecen de la seriedad. Todavía hay la cuestión de los problemas sociales del país que afectan a este estudiante y también el tema de la cultura, que prevalece una educación positivista y tradicional (FREIRE, 1982; GIL, 2005; MERRIAM & BROCKETT, 2007; REED, 2007; REYNOLDS, 1999).

Por eso, los desafíos requieren la necesidad del profesor de dedicarse más tiempo a los alumnos, según lo declarado por Taylor (1998), pero hay profesores que no se preocupan por la mejora de este proceso de enseñanza-aprendizaje y creen que cumpliendo su rol es suficiente. Sin embargo, el docente debería saber que su papel se ve influido por estos otros participantes en conflicto. Para cambiar es esencial unir los esfuerzos de todos los involucrados para comprometerse con el proceso de desarrollo (MARQUADT, 1999). Pero de alguna manera, también se entiende la actitud del profesor, que a menudo toma esta decisión debido a la no presentación de los esfuerzos de estos otros actores también responsables. Así, él cree que él solo no ayuda a cambiar y se vuelve agotador y decepcionante.

Sin embargo, es la función del profesor preocuparse en satisfacer el aprendizaje de los alumnos, incluso con estas dificultades. A partir de estas características puede evaluar la contribución de estrategias de la enseñanza en el aprendizaje en clase de acuerdo con su realidad. Por consiguiente, las estrategias de enseñanza en la acción se caracterizan como estrategias para proporcionar un aprendizaje transformador, capaz de ampliar las visiones del mundo, como se propone en Mezirow (1991), lo que demuestra que la enseñanza en Administración no debe ser mecanicista porque la resolución de un problema, por ejemplo, pasa a través de varias alternativas, y no sólo una única vía de acceso que otras metodologías se revelan mediante la adopción de medidas prescriptivas. Por lo que, los informes de los docentes retratan los problemas y las contribuciones sobre las categorías estudiadas. A partir del análisis de las características, es necesario entender cómo los profesores disfrutan y difunden las estrategias de enseñanza en acción en la educación de Administración.

4.3 Uso y Difusión de Estrategias de Enseñanza en Acción

La mayoría de los profesores entrevistados, aunque saben cómo hacerlo, no aplican el método del caso, el método PBL, simulaciones y juegos de empresas como estrategias de enseñanza en las clases. Algunos profesores confunden el método del caso, con un estudio de caso.

Algunos profesores destacaron la importancia de la madurez en la participación de los estudiantes en el análisis de un caso con responsabilidad y crítica, pero no todos los alumnos adultos tienen un comportamiento autodirigido para que sean maduros, como defienden Brookfield (1986) y Merriam y Brockett (2007). Uno de los profesores también afirma no ver la aplicabilidad de estos métodos en la enseñanza, ya que carece de la formación requerida para conocer más acerca de estas estrategias con el fin de utilizarlas.

Se percibe que la capacitación de los docentes sigue plasmada en las metodologías tradicionales, como afirman Stacciarini y Esperidião (1999), en la que el profesor no tiene ninguna preparación previa, durante su formación, para hacer frente a una perspectiva constructivista. En otras ocasiones, el docente

busca prepararse mejor, pero el propio sistema educativo, aún basado en la enseñanza funcionalista, inhibe los profesores que quieren utilizar estrategias consideradas más modernas. El alumno también se acostumbra a la idea de que el profesor es el que tiene que tener el dominio del contenido y no está comprometido con la lectura de un caso antes de la clase, por lo que es difícil la aplicación diferenciada de otras formas de aprendizaje por el profesor.

Uno de los aspectos revelados en la encuesta indica que los docentes perciben las estrategias de enseñanza en la acción como complementarios y que lleva tiempo. Realmente la disponibilidad de tiempo y la movilidad de los recursos son esenciales para su aplicabilidad. El análisis de los informes de los profesores revela que la falta de recursos, la estructura, el tiempo y el conocimiento son las principales razones para la no propagación de las estrategias de enseñanza en acción como una forma de impulsar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Jennings (2000), Knowles (1975) y Taylor (1998) comentaron que las estrategias de enseñanza en acción requieren recursos, infraestructura adecuada, demanda tiempo para dedicación y es fundamental el dominio sobre sus aplicabilidades.

Para los profesores, estos factores antes mencionados actúan como inhibidores de la utilización de diversas estrategias de enseñanza. Además, indican el proceso de institucionalización, capacitación y recursos adecuados como oportunidades de mejora para que puedan orientar con mayor eficacia sus métodos de enseñanza y contribuir más en la formación de los estudiantes. Resulta de una grand dificultad exigir la concentración de los estudiantes en la falta de recursos de calidad para estimular aún más el proceso de aprendizaje. Con esto, se tienen que desarrollar estrategias de enseñanza que se ajustan a esta realidad, ya que estos aspectos dificultan la adopción de estrategias de enseñanza en la acción.

Y se observa que, aparte de la necesidad de preparar mejor a los profesores en el uso de estas estrategias, también es necesario ampliar el conocimiento de los estudiantes, debido a que estas estrategias de enseñanza en acción transforman el papel activo del alumno en el proceso de aprendizaje a través de su participación efectiva en las actividades de clase con las discusiones sobre la toma de decisiones, resolución de problemas, el intercambio de experiencias entre otros (Soares & Araújo, 2008).

Algunos profesores tienen nociones de los supuestos que implican estrategias de enseñanza en la acción y, por tanto, pueden ver estos condicionantes para la aplicación de diferentes métodos, desde una perspectiva constructivista. Sin embargo, señalan que existen barreras que hay que superar como el excesivo número de alumnos de una clase y los diferentes estilos en el sentido de que no todos los estudiantes están maduros, como dijo Brookfield (1986), lo que hace la clase heterogénea, ya que muchos de los estudiantes buscan un estilo de vida en que los comportamientos autodirigidos están ausentes.

Luego, los aspectos de difusión citados por los docentes surgen como medidas de soluciones sobre los problemas que han argumentado, entre éstos están la estructura, el conocimiento, la difusión y el acceso a recursos e información. Es importante hacer hincapié en que la dedicación de los profesores tiene que estar alienada precisamente con las mejores condiciones y estructuras de su trabajo. De lo contrario, se fatigan en la rutina.

El tiempo y el interés del profesor y el alumno son factores que impactan el compromiso de dirigir con eficacia el proceso de enseñanza y aprendizaje. No siempre el tiempo permite que el profesor se

dedique tanto debido a sus sobrecargas de trabajos y también cabe identificar si ellos y los alumnos están realmente interesados en el cambio de la adopción de estrategias andragógicas de enseñanza en la acción que pone a ambos en un papel activo en el aprendizaje.

Así, una de las propuestas sugeridas por algunos profesores es programar una semana educativa para las personas que tienen el dominio sobre las estrategias de enseñanza en acción. En varios discursos de los profesores ya se ha señalado que el diálogo es visto como una base para el intercambio de información entre ellos y una forma para que puedan crecer juntos a través de sus experiencias sobre el uso de estrategias de enseñanza. El diálogo lleva a una transformación social, ya que la participación democrática crea espacios para el aprendizaje significativo a través de la capacidad de reflexión crítica (SCHUGURENSKY, 2002).

Vale la pena mencionar que también hay críticas de los profesores a la función del Gobierno, que promueve la expansión del sistema de educación federal, la apertura de nuevos cursos, el aumento de las vacantes para aumentar la tasa de éxito con la intención de formar a profesionales en tropel. No se puede difundir las estrategias de enseñanza en la acción en una clase con 60 alumnos, dicen los profesores. La clase expositiva termina siendo la más extendida, ya que se ajusta mejor a esta realidad.

Tabla 3: Significado de las categorías del tema Estrategias de enseñanza en Acción

CATEGORÍA	SIGNIFICADO
El uso de estrategias de enseñanza en acción	En general, no se produce el uso de estrategias de enseñanza en acción por los profesores. Sin embargo, la falta de formación, de reciprocidad de los estudiantes y los elementos de apoyo institucional se considera desalentadora para los profesores. Hay una falta de conocimiento de este tipo de estrategias para ellos, porque dicen que pueden comprometer el contenido y hay una dificultad de su aplicación.
Razones para no utilizar estrategias de enseñanza en acción	Las principales razones para no utilizar estrategias de enseñanza en acción son la falta de recursos de estructura, de tiempo y conocimiento. Es necesario proporcionar oportunidades de mejora para minimizar estos factores inhibidores para el uso de estrategias de enseñanza en la acción. La participación de los estudiantes es fundamental, ya que a menudo se resisten a los mismos cambios que tiene como objetivo contribuir a su aprendizaje. La aplicabilidad exitosa de estrategias de enseñanza en la acción depende del correcto cumplimiento de las hipótesis teóricas. Es importante que los educadores también sean entrenados para manejar las herramientas necesarias para utilizar estas estrategias.
Difusión de las estrategias de enseñanza en acción en el curso	La difusión de estas estrategias de enseñanza en acción en el curso destaca la necesidad de que todos los participantes de este proceso deben trabajar juntos para el mejoramiento de la enseñanza para convertirse en el aprendizaje emancipatorio a través de estrategias de enseñanza impulsado por la perspectiva de aprendizaje en acción. Hay poco interés a los estudiantes y profesores, así como del gobierno de querer cambiar el ambiente educativo a un proceso más eficaz de aprendizaje a partir de un enfoque constructivista. La realización de las reuniones educativas se configura como una manera de ofrecer un diálogo más estrecho que proporciona formación en la transferencia de conocimientos y alienta a la cuestión de la interdisciplinariedad. Sin embargo, este cambio implica la cultura y depende de la voluntad de los participantes en el proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (2015)

La difusión de la enseñanza de las estrategias en acción exige la inclusión de otros elementos en este contexto, considera mucho más amplio, complejo y ambiguo, por ejemplo, la cuestión de la cultura. Uno de los profesores dijo que se necesita un cambio de cultura para que las estrategias de enseñanza en la acción puedan ser difundidas en el curso. Se trata de un proceso a largo plazo y la participación de toda la política de educación de la universidad y no sólo el diseño de un curso pedagógico.

Para la difusión de estrategias de enseñanza en acción, es esencial que los profesores conozcan sus alumnos, entender cómo actúan y piensan (MERRIAM & KIM, 2008), lo que facilita a los educadores entender cómo llegar a comprender en general el curso. Para esto, es esencial tener en cuenta la cultura, ya que afecta a las cambiantes de perspectivas de significado. Por lo tanto, es necesario crear un compromiso profesional, como habla Freire (1982), para reflexionar sobre la trayectoria que describe la educación, cuando los que participen sólo puede haber un aprendizaje efectivo cuando la liberación de las barreras culturales.

5 Conclusión

A partir del análisis de los resultados, se concluye que algunos profesores entrevistados conocen, pero no difunden las estrategias de enseñanza en acción. Las razones mencionadas por los profesores para no utilizar estrategias de enseñanza se refieren a falta de recursos, la estructura, el apoyo, el tiempo y el conocimiento de este tipo de métodos de enseñanza. No se dan cuenta de la utilización de estrategias de enseñanza que utilizan sus colegas por la falta de diálogo e intercambio de experiencias, ambos esenciales para la construcción de un vínculo más estrecho para trabajar en colaboración y resolver los factores señalados por ellos que impiden el desarrollo de estrategias en acción.

El relato de los profesores sobre los aspectos específicos de las estrategias de enseñanza en acción revela una orientación de aprendizaje más constructivista, como el intercambio de experiencias, trabajo en equipo, la apreciación de la autodirección y discusiones para resolver problemas, lo cual se traduce en el uso específico de los métodos de casos y de método PBL (COREY, 1998; KAUFMAN, 1998). Estrategias de simulaciones y juegos de empresas también tienen tales características, especialmente el autoconocimiento, la dinámica y la economicidad, el aprendizaje cognitivo, relaciones interpersonales, entre otros (LAW & KELTON, 1991; SAUAIA, 1995; SOUZA & DANDOLINI, 2009).

Aunque los docentes entrevistados indicaron varias características como prioridad en su enseñanza, echan de menos su difusión eficaz para contribuir al aprendizaje de los estudiantes. La participación de todos es esencial, así como el conocimiento sobre la enseñanza de las estrategias en acción, como Neves (2007) señala la elección de un método de enseñanza depende de los objetivos de la asignatura para que el profesor pueda alcanzar el aprendizaje necesario para el estudiante a tiempo. Se encontró que los informes de algunos profesores indican una falta de preocupación por el tema. Por lo tanto, la educación superior continúa con sus metodologías tradicionales consolidadas.

Sin embargo, ¿cómo involucrar a todos los interesados a que se comprometan a mejorar la educación?

¿Hasta cuándo estas metodologías siguen siendo predominantes en las instituciones educativas? ¿Si hay otros métodos que mejor se adapten a las necesidades del entorno de la enseñanza, por qué no adoptarlos? ¿Hasta qué punto la visión de la universidad y la visión de la organización bancaria, como dijo Pimenta y Anastasiou (2002) y Freire (1982), sostendrá y satisfará las necesidades y aspiraciones de la sociedad? ¿Por qué la enseñanza de Administración se limita a pensamientos matemáticos sobre el contenido (Aktouf, 2005) si esa profesión debe dar una dirección compatible con un proyecto social, conforme analiza Gil (2005)? ¿Será que la enseñanza de Administración se adapta a las necesidades del mercado, ya que forma los futuros gestores? Si no, ¿por qué no cambiar un sistema que favorece el aprendizaje para formar profesionales más reflexivos y preparados para tomar mejores decisiones cuando se enfrentan a un problema en la organización? Entonces, ¿cómo difundir las estrategias de enseñanza en acción, teniendo estos desafíos que hay que resolver? ¿Cómo las sugerencias hechas por los profesores para la difusión de este tipo de estrategias en el curso de Administración de la UFPB realmente pueden tener un efecto significativo?

Hay varias preguntas que surgen de los discursos de los docentes, relacionados con los aspectos conceptuales, que se refleja en la necesidad de una mayor comprensión de las estrategias de enseñanza en la acción de los participantes en el proceso de aprendizaje para realizar su utilidad para el desarrollo profesional de los estudiantes de Administración. Así que, es importante internalizar estas características en la acción docente, así como los demás implicados, como el estudiante, la institución de la educación y el gobierno para delinear las posibles mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de difusión de estrategias de enseñanza en acción, como se muestra en este estudio y apropiado para una educación superior mejor, específicamente en Administración, sigue siendo testimonial o casi inexistente debido a los siguientes factores: el desinterés de los profesores, la inmadurez de los estudiantes, la infraestructura precaria, las políticas de educación deficientes de la universidad analizada, y el excesivo número de alumnos por clase.

Figura 1 se ha elaborado a partir de los resultados de la encuesta e indica los factores determinantes para la difusión de las estrategias de enseñanza en acción en el curso de Administración. Los elementos que contribuyen a la difusión de las estrategias de enseñanza en la acción implican el acoplamiento entre los participantes en el proceso de desarrollar un aprendizaje emancipatorio; la realización de reuniones educativas con el fin de capacitar y formar a los profesores para adquirir conocimientos sobre nuevas estrategias de enseñanza; cambiar la cultura de la educación para cambiar esa pasividad de las partes interesadas y el fomento de la interdisciplinariedad en el curso para promover una formación teórica y práctica. Estos cuatro elementos se indican como una manera de combatir los factores que limitan el uso de tales estrategias.

Figura 1: Factores determinantes para la difusión de las estrategias de enseñanza en acción.



Fuente: Elaboración propia (2015).

Por otro lado, las barreras que dificultan la difusión de las estrategias de enseñanza en acción están relacionados con el nivel de apoyo de los agentes gubernamentales e institucionales, la escasez de recursos y la estructura de soporte, la falta de conocimiento acerca de los detalles de las estrategias de enseñanza orientado a la acción educativa, el tiempo, la falta de interés de los profesores y alumnos y la falta de madurez del estudiante. Estas barreras pueden poner en peligro el proceso de formación y desarrollo de los futuros gestores. Los estudios futuros pueden examinar la percepción de los estudiantes, el papel de las estrategias de enseñanza en acción en la formación del Administrador.

Se considera que este estudio proporcionó una contribución teórica, práctica y social de los estudios con la enseñanza de la Administración en el Brasil. Desde el punto de vista teórico, contribuye al avance del conocimiento sobre el tema mediante la difusión de las estrategias de enseñanza guiada por el aprendizaje en acción, proporcionando en tiempo real de aprendizaje a través de la articulación entre la teoría y la práctica. Un aspecto importante del estudio consiste en el uso de los supuestos del aprendizaje en acción en el entorno de la educación, ya que la investigación que involucra el tema se produce en el marco de organización para el desarrollo de los líderes.

Bajo el punto de vista práctico, los resultados permiten a los profesores a reflexionar sobre sus experiencias con respecto a las estrategias de enseñanza utilizados en clase. Permite reflexión de su papel en la mejora del proceso de aprendizaje, en el que el desarrollo de las estrategias de enseñanza más adecuadas con el contexto social de su ambiente en el aula puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Desde un punto de vista social, los resultados de la encuesta revelaron la necesidad de una mirada más analítica a la educación superior en Administración de empresas, que apunta a la necesidad de cambiar la mentalidad de pensar de las personas involucradas en el proceso de enseñanza- aprendizaje para mejorar la calidad de la formación para los administradores. Por lo tanto, se considera relevante por la posibilidad de llevar a los involucrados en la formación de administradores de reflexionar sobre el proceso de la enseñanza y la administración debe crear un aprendizaje más significativo y transformador para los alumnos del estudio.

Referencias

- BROOKFIELD, S. D. Understanding and Facilitating Adult Learning.** Jossey-Bass: San Francisco, 1986.
- CARVALHO, M. A. PBL no ensino da hotelaria: reflexões iniciais. In: SEMINTUR – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos.** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2006. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSemMenus/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_4/gt14.
- CHO, Y.; EGAN, T. M. The state of the art of action learning research. **Advances in Developing Human Resources**, v. 12, n. 2, p. 163-180, 2010. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422310367881?journalCode=adha>.
- COREY, R. Case Method Teaching. **Harvard Business School**, 6. 1998.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GERTZMAN, A.; KOLODNER, J. L. **A case study of Problem-Based Learning in a middle school science class: lessons learned.** Edu Tech Institute. Atlanta: Georgia Institute of Technology, 1986.
- GIL, A.C. **Metodologia do Ensino Superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- GODOI, Christiane Kleinubing. Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. Capítulo 13. In: GODOI, Christiane Kleinubing; MELLO, Rodrigo Bandeira de.; SILVA, Anielson Barbosa da. (organizadores) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.
- GUTIERREZ, R. Change in classroom relations: An attempt that signals some difficulties. **Journal of Management Education**, v. 26, n. 5, p. 527-549, 2002. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105256202236725?journalCode=jmed>.
- HEMZO, M.Â.; LEPSCH, S.L. **Jogos de simulação estratégica de marketing: uma alternativa andragógica no ensino de administração.** São Paulo: EAD. FEA/USP, 2006.
- JENNINGS, D. Strategic Management: an evaluation of the use of three learning methods. **Developments in Business Simulation & Experiential Learning**, v. 27, n. 3, p. 20-25, 2000. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/02621710210441658>.
- KNOWLES, M. S. **Self-directed learning.** New York: Association Press, 1975.
- KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy.** Cambridge: Adult Education, 1980.
- LAW, A. M.; KELTON, W. D. (). **Simulation, modeling & analysis.** Second Edition. New York: McGraw-Hill, 1991.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, A. G. C.; CALLADO, A. A. C. Precauções na adoção do método de estudo de caso para o

ensino de administração em uma perspectiva epistemológica. **Cadernos EBAPE.BR**, Número especial, 1-10. 2008.

MARQUARDT, M. **Optimizing the power of action learning**: Solving problems and building leaders in real time. London: Davies-Black, 2004.

MCGILL, I.; BROCKBANK, A. **The action learning handbook**: Powerful techniques for education, Professional development and training. London: New York: Routledge Falmer, 2003.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass. 2009.

MERRIAM, S. B.; KIM, Y. S. Non-western perspectives on learning and knowing. In: MERRIAM, S. B. (Ed). **Third update on adult learning theory**. San Francisco: Jossey-Bass,. 2008.

MERRIAM, S. B.; BROCKETT, R. G. **The profession and practice of adult learning**: an introduction. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning Adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIRROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. **Revista de Administração de Empresas**, v.43, n. 2, p. 29-43, 2003. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol43-num2-2003/educando-administradores-alem-fronteiras>.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, p. 491-500, 1980. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/257453?seq=1#page_scan_tab_contents.

MOTTA, Gustavo da Silva. Panorama da aplicação da técnica de jogos de empresas para a formação em administração nas instituições de ensino superior da Bahia. 2009. 96 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

NEVES, J. P. Jogos de empresas: um estudo da utilização em cursos de graduação em administração no estado de São Paulo. **Dissertação** de Mestrado em Administração. – Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, Maringá. 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAELIN, J. A. **Work-Based Learning**: Bridging knowledge and action in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

SAUAIA, A. C. A. **Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas**: contribuições para a educação gerencial. (Tese de Doutorado em Administração). – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

MORREL, A.; O'CONNOR, M. A. (Eds.) (2002). **Expanding the boundaries of transformative learning**: essays on theory and praxis. Palgrave, 2002.

SHANNON, R. E. Introduction to the Art and Science of Simulation. In: Winter Simulation Conference. College Station. **Anais eletrônicos**. CA, USA: IEEE Computer Society Press Los Alamitos, p. 7-14, 1998. Disponível em: <http://cecs.wright.edu/~fcjarall/ISE195/Readings/ShannonSimulationART.pdf>.

- SILVA, A. B. Action Learning: Lecturers, Learners, and Managers at the Center of Management Education. In: Lepeley, M. T.; Von Kimakovitz, E.; Bardy, R. (Org.). **Human Centered Management in Executive Education: Global Imperatives, Innovation and New Directions**. London: Palgrave macmillan, 2016, p. 126-139.
- SILVA, A. B.; LIMA, T. B.; SONAGLIO, A. L. B.; GODOI, C. K. Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 9-41, 2012. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/97/59>.
- SILVA, A. B. A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família. 2005. 273 f. **Tese** (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis. 2005.
- SOARES, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico**. São Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA - RP/USP). 2008.
- SOFO, F.; YEO, R. K.; VILLAFANE, J. Optimizing the learning in action learning: reflective questions, levels of learning and coaching. **Advances in Developing Human Resources**, v. 12, n. 2, p. 205-224, 2010. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422310367883>.
- STACCIARINI, J. M. R.; ESPERDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. **Revista Latino-americana de enfermagem**, v. 7, n. 5, p. 59-66, 1999. Disponível em: http://www.academia.edu/6371090/Repensando_estrat%C3%A9gias_de_ensino_no_processo_de_aprendizagem.
- TANABE, M. Jogos de Empresas. 1977. 238 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1977.
- TAYLOR, E. W. The theory and practice of transformative learning: a critical review. Institution Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, **Information series**, n. 374, Columbus: Ohio State University. 1988.
- WADDILL, D., BANKS, S.; MARSH, C. The Future of Action Learning. **Advances in Developing Human Resources**, v. 12, n. 2, p. 260-279, 2010. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422310367809>.
- YEO, R. K.; NATION, U. E. Optimizing the action in action learning: urgent problems, diversified group membership and commitment to action. **Advances in Developing Human Resources**. SAGE Publications, v.2,n.2,p.181-204,2010.Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1523422310367882>.