

De la educación superior tradicional al desarrollo de competencias y a la implementación de las estrategias didácticas. Una visión desde la Administración de Empresas

Carlos Blanco Valbuena*

Resumen: Con el fin de responder a las demandas y necesidades de la sociedad, las instituciones de educación superior del Siglo XXI están basando su ventaja competitiva en el desarrollo de competencias genéricas y específicas en los estudiantes. Las metodologías tradicionales se han quedado obsoletas, no sólo desde su forma sino desde su fondo, por lo cual, en esta línea se emplean cada vez más nuevas estrategias didácticas que favorecen la enseñanza-aprendizaje, con el fin de motivar, estimular y convertir a los alumnos en protagonistas de su autoaprendizaje.

Palabras clave: competencias, estrategias didácticas.

Abstract: The Higher Education Institutions of the XXI century are basing their competitive advantage on the development of generic and specific competences in the students with the purpose of responding to the demands and society needs. Similarly, traditional methodologies have remained obsolete, not only from the form but also from the mature of themselves. In this way, new pedagogical strategies are used in the teaching learning process to motivate, stimulate and give the students the chance to be protagonists of their own learning.

Key words: teaching learning, process to motivate, own learning, Higher Education.

* Ph.D en Economía y Dirección de Empresas. Universidad de Deusto. España. Docente, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Departamento de Administración de Empresas, Carrera 7ª N° 40-62 Piso 4º, Edificio Emilio Arango, S.J. Bogotá, D. C., Colombia, E-mail: carlos.blanco@javeriana.edu.co

Hoy, al comenzar un año de nuevas labores académicas y de proyectos, que debieran estar destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza, y a lograr con el esfuerzo personal diario la excelencia de nuestro quehacer como Investigadores y docentes, creo que nada mejor que compartir con vosotros, y con mí misma voz, algunas de las reflexiones que en estas cortas vacaciones he podido hacerme sobre un tema que sin duda debiera preocuparnos, y que está despertando un interés generalizado en el mundo académico de nuestros días. Me estoy refiriendo, como no podía ser menos, a los nuevos estilos de formación, que se enmarcan dentro del objetivo general de una pedagogía que busca, en la enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las competencias de los alumnos, a través de estrategias didácticas que los expertos llaman metodologías activas.

En la última década, y más concretamente en los últimos cinco años, los Ministerios de Educación de los diferentes países, y las universidades con criterios avanzados del mundo anglosajón, europeo, asiático y latinoamericano, están más que preocupados por la labor educativo-formativa que realizan, y por el papel que están desempeñando respecto de la vida económica, política, social y cultural de un mundo cada vez más globalizado.

Esta preocupación les ha hecho meditar sobre la responsabilidad que asumen frente a un componente social tan complejo, y las universidades empiezan a percibir su misión a partir de su propia consideración de centros donde el depósito del saber, y la transmisión del mismo, deben tener impacto en la calidad de vida de la sociedad. Esta percepción, asumida como una realidad, las hace sentirse "nido" en el que se construye una cultura constante de innovación, destinada a dar soluciones a los problemas creados por las necesidades de los ciudadanos.

Pero, centrando el tema en una enseñanza-aprendizaje volcada en el desarrollo de las competen-

cias y en el diseño de las estrategias didácticas, entendidas como objetivo primordial del quehacer de los docentes por ser directos responsables de la formación de los estudiantes, los rectores se han visto forzados a tener en cuenta en sus estrategias de planificación universitaria los fenómenos sociales que producen los acelerados cambios del mundo contemporáneo. Ello ha dado lugar a una filosofía de la educación que suele resumirse diciendo que las universidades deben desaprender, para aprender a construir el conocimiento.

Las cuestiones que surgen del problema que nos planteamos aquí son "el cómo" abordar estos nuevos direccionamientos de la educación superior, de forma que no nos quedemos atrapados en los tradicionales enfoques didácticos, y "de qué manera" llevar adelante este proceso de aprendizaje.

Para aproximarnos a la realidad actual del problema, nos hemos planteado las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el estado actual de la educación superior en nuestro país?
- ¿Cuáles son los grandes problemas a los que nos enfrentamos?
- ¿Por qué ahora debemos incursionar en el desarrollo de las competencias más que en la transmisión de conocimiento?
- ¿Por qué se plantean las metodologías activas como la forma de orientar la enseñanza-aprendizaje?

Éstas son las cuatro preguntas que están exigiendo respuesta.

En busca de una adecuada contestación para *la primera* no hay que ir demasiado lejos. Refiriéndose al marco específico en el que nos desenvolvemos, Rojas, con carácter constructivo, nos hacía

ya en 2002 una excelente radiografía de la situación y ampliaba sus aportes desde los ángulos más importantes de los problemas de la educación superior. De momento, decía, las universidades no han comprendido muy bien cuál es su papel en la nueva economía. Una economía que aún estando basada en el conocimiento, no sugiere ningún camino a las entidades educativas. Por ello, los máximos responsables de la enseñanza esperan pacientemente a que el Ministerio dicte las medidas que le obliguen al cambio.

Desde mis propias reflexiones, sería razonable pensar en una universidad donde la excelencia en la pedagogía fuera un objetivo constante, y no se convirtiera en un enunciado teórico más de los planes estratégicos: la misión y la visión; donde la calidad de las formas de transmitir los conocimientos fuera un trabajo compartido entre docentes de las diferentes áreas del saber humano, es decir, un trabajo que realmente; donde la investigación deje de ser tenida por un molesto requisito para la acreditación de las carreras, o para ascender en un hipotético, más que real, escalafón, sino como parte ya interiorizada de una cultura propia, en la que la extensión hacia el entorno local o nacional sea por sí misma una fuente de conocimiento de donde se realmente la sociedad, y no una simple función impuesta por la moda.

Con esta radiografía del pensamiento y de la filosofía, que se hallan instalados en nuestros claustros universitarios, es fácil llegar a la conclusión de que la educación superior en nuestro país no va por buen camino. Que nos hemos anquilosado, detenido en modos y formas que ya se perciben como del pasado, y que nos impiden llevar el ritmo de un mundo que está ahí, y que da pasos de gigante a nuestro lado. Lamentablemente, por pereza intelectual, por miedo al mundo exterior, o por la comodidad que proporcionan las rutinas aprendidas, nos hemos refugiado en nuestra propia complacencia y en nuestra propia imagen, ali-

mentando falsamente nuestro ego a costa del divorcio cada vez más acentuado entre la sociedad y sus centros superiores de educación.

Pero la auténtica Universidad no es esto. La Universidad es por definición el "alma mater" del conocimiento nacido de la confrontación intelectual de quienes la conforman. Y su nota más característica es su condición de *universitas*, es decir, de apertura constante al saber universal. Nuestra universidad debe despertar del letargo en que se encuentra para lograr una adaptación continua a los cambios que se están dando en el mundo.

Citando el pensamiento de Rojas (2002), "la verdadera universidad es un organismo dinámico, que debe contribuir al diseño de estrategias de desarrollo económico y social, basadas en un programa científico, tecnológico y cultural de acción". Es necesario que sea capaz de responder a los cambios del contexto social en el que se halla incardinada. Esto es lo que actualiza y legitima su dinámica operativa.

En la *segunda pregunta* nos planteábamos cuáles eran los grandes problemas a los que nos enfrentamos en el plano de la educación superior, y es fácil responder que el primero es el de la **Investigación**.

A partir de los datos que aporta Rojas (2002), en consonancia con el total de su población, Colombia debiera tener en la actualidad 36.000 expertos entre científicos procedentes de las ciencias puras y aplicadas, e ingenieros graduados expresamente como investigadores. Sólo el 1% de los científicos del mundo son latinoamericanos, y, de éstos, sólo el 1% son colombianos. Aquí, la tarea comienza por saber ser humildes en lo tocante al conocimiento. Por reconocer nuestras propias debilidades, ya que no somos ni creadores ni productores de conocimiento. Pero, además, la tarea de racionalizar estas cifras se hace mucho más difícil cuando no contamos con estructuras aca-

démicas internacionalmente homologadas para permitir un acceso fácil de nuestros ingenieros y licenciados al grado de Doctor (Ph.D). Esta situación, que obliga a cursar los estudios fuera del país, supone un coste que sobrepasa los 25.000 euros/año, es decir \$75 millones, y si esto lo multiplicamos por los cinco años de media, que transcurren entre los cursos formativos iniciales y la lectura o defensa final de la tesis doctoral, la suma asciende a \$375 millones. Todo un capital que no está al alcance de cualquier graduado universitario, lo que limita sus posibilidades de promoción, y discrimina a los cerebros sin recursos económicos.

Por otra parte, los trabajos de nuestros investigadores debieran estar enfocados a proporcionar conocimiento, y a propiciar con ello la resolución real de los problemas que plantea la sociedad en el propio entorno, sean éstos de tipo social, económico o cultural, y no perderse en lo ficticio de la maraña de los datos estadísticos, cuya obtención nos es desconocida, y, por tanto, siempre cuestionable.

Debemos ser conscientes de que nuestras investigaciones deben tener más rigor científico; estar más cerca de la realidad del medio; partir de los datos obtenidos directamente de cada una de las unidades de análisis seleccionadas, para construir con ellas nuestra propia base de datos, y, al mismo tiempo, buscar temas de fácil aplicación, comprensión y análisis. En definitiva, temas que puedan ser de utilidad en cualquier plan estratégico de desarrollo.

Aquí, el trabajo debe comenzar por la sólida y amplia formación de investigadores en las metodologías más adecuadas a cada caso; en valorar racionalmente la formación y el conocimiento que le es propio a los Ph.D, porque ellos han sido formados expresamente para ejercer la labor investigadora, lo que debiera llevarles a realizar la función de investigador principal; a coordinar los

trabajos en los que se busca una especial calidad científica; o a ejercer de tutores en aquellas investigaciones llevadas a cabo por quienes no tienen aún homologada una expresa formación como científicos. Es aquí donde más se percibe el vacío que nuestras universidades han dejado. Se nota la falta de estudios específicos destinados a la formación de investigadores.

Pero, con ser estos criterios fundamentales a la hora de dar calidad científica a los aportes de una universidad, no es suficiente. También es necesario no subestimar la labor de la investigación colocándola por debajo de la docencia. Es la investigación la que convierte al profesor en verdadero especialista. La que le permite vivir actualizado, y la que hace que un centro de estudios sea reconocido en todo el mundo como universidad, superando así la consideración reservada a las instituciones meramente docentes, que no pasan de ser simples escuelas universitarias de ciencias puras o de ciencias aplicadas.

Dentro de esta misma pregunta que nos hacemos debemos referirnos en segundo lugar a la **docencia**. La mayor parte de los centros de educación superior carecen de programas específicos de formación pedagógica para sus profesores e, ignorando la necesidad de una formación adecuada en el campo de la didáctica, consideran que el conocimiento científico de la propia especialidad les capacita suficientemente para enseñar. Se olvidan de que el conocimiento y la experiencia en metodologías educativas son requisito imprescindible a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza. Todo resultaría más sencillo si las propias facultades de educación diseñaran e impartieran cursos especialmente dedicados a la formación del profesorado en didáctica aplicada a las áreas de su especialidad.

El tercer lugar, lo ocupa lo que llamamos la **extensión**, cuyo propósito es que la universidad llegue

realmente a integrarse y a formar parte activa de las estructuras sociales del entorno natural en que se encuentra, observando, estudiando, dialogando, analizando y buscando respuestas que ofrecer en la resolución de problemas. En este sentido, se observa que la universidad no tiene compromisos claros con el desarrollo de la producción nacional. No comprende ni conoce la relación entre su propio "yo", los negocios y la economía del país. Ésta es la causa fundamental de que exista en nuestro medio una marcada separación entre la investigación y los sectores productivos de la economía. De este modo, la Innovación, como acto intelectual, puede seguirse "pensando" fuera de los procesos de producción, de lo que se deriva un esfuerzo inútil.

En cuanto a la **calidad**, que analizamos en cuarto lugar, la universidad, por encima de su papel de creadora de saber, se ha convertido básicamente en repetidora y distribuidora de conocimiento. Es excesivamente académica y teórica; se le enseña al estudiante a responder conceptos antes que a pensar por sí mismo.

Al seguir con la **tercera pregunta**, en la que nos interrogábamos sobre las razones que tenemos para incursionar en el desarrollo de las competencias con mayor intensidad que en la tradicional transmisión de conocimientos, debemos referirnos también a la opinión cualificada de diversos autores.

En este sentido, estudiosos como Noam Chomsky, 1957; Hymes, 1972; Canale, 1983; Serrano, 1997; Torrado, 2000; Bojaya, 2000; Maldonado, 2001, Bacarat y Graciano, 2001; Lozano y Moreno, 2001, citados por Pinilla (2004), han hecho propuestas y han planteado definiciones que nos acercan cada vez más al concepto y su funcionalidad. En opinión de Fuchs (2004), una competencia está definida como un conjunto complejo e integrado de capacidades, conocimientos y actitudes que una

persona pone en juego ante una situación que exige una resolución de su parte. La competencia constituye una realización o desempeño adecuado y eficaz, que surge como respuesta operativa a la situación que la demanda. Involucra las capacidades y los conocimientos en esa acción positiva. El concepto de competencia en educación se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a la suma integral de la persona por medio de nuevos enfoques, entre los que se hace necesario destacar los aprendizajes significativos en las áreas cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer ? aptitudes) y afectiva (saber ser ? actitudes y valores).

Pero, para responder a esta pregunta, en la que comparto las formuladas por Madrido (2003), debemos formularnos y dar respuesta a otras nuevas:

- **¿Cuál es la esencia de una de una formación basada en competencias?** Sencillamente, es la de estimular, activar y gestionar el aprendizaje de los estudiantes. Uno de los factores esenciales de las competencias son las **capacidades**. Ellas son las que garantizan –de cierto modo– la posibilidad de realizar transferencia de saberes a contextos cambiantes y diversos.
- **¿Cómo se definen las capacidades?** Las capacidades se pueden definir como la movilización de los conocimientos y hábitos que posee una persona para realizar acciones que guarden correspondencia con el objetivo o la resolución de una determinada actividad. Las capacidades, también llamadas habilidades o destrezas, permiten que las personas puedan seleccionar, adaptar, extrapolar, modificar, ensamblar,.... los conocimientos que poseen, para dar respuesta a una situación particular que requiere ser resuelta.

- **¿Cuál debe ser el quehacer del maestro?**

Antes de nada, debiera decir que docente y maestro no son términos que puedan ser considerados equivalentes. Maestro es el docente (profesor) que ha sido capaz de trascender esa primera posición de enseñante para convertirse no sólo en un foco de conocimiento especializado, sino en un verdadero pedagogo de la transmisión de ese conocimiento. Dicho esto, para Madiedo (2003), que no parece establecer nuestra diferencia, el maestro, antes de nada debe reconocer que el alumno no es un cerebro vacío al que se va a empezar a llenar de conocimientos. Por tanto, debe asumir esa percepción de forma que la pueda integrar en su metodología, para así actuar como un guía que ayude a traducir, articular y proyectar los conocimientos. Sólo de este modo ese saber tendrá algún significado en la vida del estudiante, tanto en el momento mismo de ser aprendido como durante su vida futura.

Tradicionalmente se ha considerado al maestro (docente-profesor) como un "transmisor del conocimiento", es decir, alguien que ha retomado los conceptos de otros y los vuelca sin más sobre los estudiantes. Pero esta visión, simplista en su esencia, se está revelando hoy como deficiente y llena de sombras para una sociedad cada vez más compleja y competitiva.

- **¿Qué es lo que los profesores deberíamos ser y hacer para los alumnos?**

Los profesores deberíamos ser fundamentalmente un guía, un tutor, un formador, que permita el acceso al pensamiento mediante un proceso inductivo como estrategia de formación. Es decir, educar integralmente. Es decir, una modalidad de educación que procura el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. Cada persona es agente de su

propia formación. Ésta favorece tanto el crecimiento hacia la autonomía del individuo como su ubicación en la sociedad. Para esto es necesario que el profesor se convierta en verdadero maestro de los alumnos, que empiece por amar su condición de maestro, por amar lo que enseña y amarse a sí mismo como ser inteligente, como lo plantea Pinilla (2004) en uno de sus artículos.

Algunos educadores modernos proactivos en la nueva metodología colocan la tradicional acumulación de conocimientos de los alumnos en muy segundo plano, considerando que con estimular sus capacidades y sus habilidades para el estudio han cumplido su misión. Dan por supuesto que el alumno buscará por sí mismo los conocimientos cuando los necesite. Los resultados obtenidos muestran un nivel de conocimientos mucho menor en los estudiantes, y grandes lagunas en aquellas áreas del saber que no despiertan su interés, aunque sus contenidos puedan ser necesarios en la vida profesional. ¿Dónde está el error? El error está en considerar que los conocimientos están ahí, a nuestro alrededor, en las bibliotecas o en Internet, para ser usados cuando se necesiten. Pero el saber humano no se convierte en verdadero conocimiento para cada uno de nosotros hasta que no ha sido interiorizado; hasta que la mente, incluso de forma inconsciente, no lo ha digerido y preparado para que pueda sernos de utilidad al integrarse en nuestro sistema individual de capacidades. Bajar el nivel de exigencias de conocimientos con respecto a los alumnos es no haber entendido ni el fin ni las buenas prácticas de la nueva metodología. La cuestión está en acceder a ellos de otro modo, estimulando otros resortes de la inteligencia de los alumnos, no limitarse a dejarlos acumulados en la memoria, en los libros o en Internet.

más amplio. En este sentido, el desarrollo de las competencias en los alumnos amplía y favorece la diversidad de sus opciones, porque añade ángulos y niveles, permitiendo la adaptación selectiva a los conocimientos apropiados para determinado perfil.

En una sociedad en constante transformación, donde las demandas se están reformulando continuamente, atributos como la capacidad de aprender, o la capacidad de análisis y de síntesis, se vuelven fundamentales. La universidad debe tener en cuenta en sus planes formativos las necesidades cambiantes de la sociedad, así como las perspectivas de empleo presentes y futuras de sus alumnos, para adaptar con rapidez su oferta educativa a esas perspectivas. En el caso del docente, debería ser más reflexivo a la par que crítico con la calidad de la labor cotidiana a la que se ha comprometido (Urrego y Castaño, 1999).

La OCDE hace énfasis en la necesidad que tiene toda persona de adquirir en forma temprana motivación en el autoaprendizaje para la vida. No obstante, reconoce que durante su formación los estudiantes no adquieren herramientas o habilidades útiles para la vida laboral. Según Pinilla (2004), debemos pensar en dar una solución a este problema endémico de la educación superior.

Para los expertos, buscar soluciones a esta cuestión implica, desde el inicio del proceso formativo, encaminar el aprendizaje del futuro profesional hacia el desarrollo de las competencias. Proporcionar la oportunidad de realizar prácticas ligadas a los conceptos teóricos, o ligar el mundo de la escuela con el mundo de la vida y del trabajo, se ven hoy como una necesidad imperiosa más que como un servicio adicional del que pueda prescindirse. De acuerdo con Pinilla (2004) y Urrego (1999), para lograr esta meta se requiere el compromiso firme de todos los actores: estudiantes, profesores, instituciones y gobierno. Todo ello, sin

olvidar el contexto local, puesto que cada país debe mirar su entorno con el mayor cuidado, para tomar el mejor camino a seguir.

En la **cuarta pregunta** nos planteábamos como interrogante la razón por la que las metodologías activas sean vistas como la mejor forma de orientar el aprendizaje.

Antes de dar contestación a esta pregunta, debiéramos decir que lo que llamamos metodologías activas está directamente encaminado a favorecer el desarrollo de competencias. En este sentido, manteniéndonos dentro del contexto propio de la carrera de Administración de Empresas, el desarrollo de las competencias instrumentales implica fomentar en los alumnos su capacidad de análisis y de síntesis desde la realidad objetiva en que deberá desarrollarse en el futuro su actividad profesional. Junto a ello, la capacidad de organizar y planificar; de manejar con soltura la comunicación oral y escrita, y la de tomar decisiones responsables, se convierten en una exigencia a la que la carrera debe saber responder. En cuanto a las competencias interpersonales, la capacidad para ejercer la crítica y la autocrítica razonada y responsable, y la de trabajar sumando a la labor de equipo, se complementan con las llamadas competencias sistémicas: capacidad para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica diaria de la gestión empresarial; capacidad para aprender a través de la mecánica de la propia investigación ejercida sobre el medio; capacidad para generar nuevas ideas, y habilidad para trabajar de forma autónoma, constituyen en su conjunto el armazón que consolida el bien hacer del buen profesional.

En opinión de Pinilla (2005), la actual innovación de metodologías en las universidades no es mera casualidad. Los avances de la ciencia y la tecnología imponen a las instituciones educativas superiores un reto para su adecuación y contextualización permanente, por lo que se tie-

nen que desarrollar estrategias metodológicas y cambios educativos. Se requiere de un viraje hacia nuevas fórmulas que favorezcan la comunicación bidireccional, profesor-alumno, con igualdad de oportunidades para hablar. Incluso se debe propiciar la inicial reflexión del estudiante sobre sus concepciones previas. Se trata de inquietarlo y motivarlo. El maestro debe aprender a escuchar a sus alumnos hasta llegar a construir consensos conceptuales acordes con los internacionales y con los avances del conocimiento científico.

Si volvemos a mirar atrás, la mayoría de los profesores han sido formados en la educación tradicional y en ambientes tradicionales. De acuerdo con Schank, Berman y Macpherson (2000), la práctica de la docencia más usual sigue siendo la concentración en la enseñanza de la teoría bajo el supuesto de que el conocimiento puede ser transmitido del profesor al alumno. Hacia los años 1970 se planteaba la clase de tipo magistral como el método ideal para emplear en la universidad. Se consideraba que el conocimiento se transmite de una persona a otra, del profesor al alumno, como una verdad acabada, estática y absoluta. La docencia así concebida se fundamenta en la acción del profesor, que se coloca frente a un alumno convertido en sujeto pasivo (Pinilla, 2004).

Con el surgimiento de la pedagogía activa, en palabras de Pinilla (2005), que plantea el desarrollo de destrezas, técnicas y valores, se propusieron nuevos métodos de aprendizaje (discusión en grupos pequeños, estudio independiente dirigido, tutoría, taller, seminario investigativo, etc.). En el modelo de pedagogía moderna, activa, el aprendizaje se da en torno a la construcción de conocimiento por cada alumno, en el cual el papel del profesor es el de aportar su conocimiento más avanzado y su experiencia, para guiar al estudiante hacia el desarrollo de sus potencialidades. Es así como se afirma que el maestro enseña a sus alumnos para que éstos aprendan a aprender, es

decir, a desaprender y reaprender para adquirir un método que les permita seguir construyendo conocimiento durante toda su vida, primero como estudiantes, y después como profesionales.

En otras palabras, se considera que el conocimiento, como un proceso activo, está inmerso y vinculado a la situación en la cual ocurre el aprendizaje (Applefield, Huber y Moallem, 2001), quedando determinado por las complejas interacciones que se dan entre el conocimiento existente en los alumnos, el contexto social, y el problema a resolver (Tam, 2000).

De lo antes mencionado se pueden destacar dos características centrales relativas al proceso de aprendizaje: la resolución de problemas, y el trabajo en colaboración. Para la primera se requieren *buenos problemas*, significativos y verdaderamente complejos, que estimulen la exploración y reflexión necesarias para la construcción del conocimiento. La segunda característica se refiere a la interacción con otros, trabajar juntos como pares, combinando sus conocimientos para aplicarlos a la solución del problema (Tam, 2000; Cenich y Santos, 2005). De esta manera, los estudiantes se comprometen en un proceso de construcción de conocimiento, en colaboración continua, dentro de un entorno que refleja el contexto en el cual el mismo conocimiento será creado *in situ* (Hamada y Scout, 2000).

En estos nuevos lineamientos curriculares se propone reducir el número de materias u horas de actividad docente convencional. Ello debe favorecer un mayor y más intenso trabajo del estudiante en los laboratorios y en las bibliotecas, y una mayor participación en actividades de investigación y de extensión. Estos cambios van de la mano del trabajo del profesor, que actúa como guía y corrector que integra al estudiante en su actividad. Se invita a la creación de equipos de trabajo cooperativo, "profesor-alumno y alumno-alumno",

que conduzcan al desarrollo del estudiante y, también, por qué no decirlo, al del profesor.

Hasta ahora hemos teorizado sobre la bondad de las metodologías activas, y parece llegado el momento de descender a un enunciado mucho más concreto. En cualquiera de las técnicas utilizadas, que en ningún caso deben ser consideradas excluyentes, sino complementarias, y tratándose como hemos dicho de los estudios relacionados con la Administración de Empresas, el profesor debe ser especialmente cuidadoso en la elección de los casos, los problemas, las lecturas o las hipótesis de las investigaciones planteadas. En ningún caso hay que alejar al alumno de la realidad económica o empresarial en que habrá de moverse, una vez terminado su aprendizaje dentro de la enseñanza reglada, por lo que todo debe enmarcarse en la más coherente y variada actualidad.

Sin duda, una de las técnicas más conocida por todos se basa en el **estudio y resolución de casos**. La participación en este tipo de procedimientos desarrolla habilidades tales como el análisis, la síntesis y la evaluación de la información. Posibilita también la mejora del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de otras actitudes y valores, entre los que se encuentra la creatividad y la innovación.

Evidentemente, al tratarse de un método pedagógico activo, se exigen algunas condiciones mínimas. Por ejemplo, ciertos supuestos previos en el profesor: creatividad, facilidad y gusto por el uso de este tipo de metodologías, preocupación por una formación integral, habilidades para el manejo de grupos, buena comunicación con el alumnado, y una definida vocación docente. Los casos no deben ser vistos como proporcionadores de soluciones matemáticas, sino de datos concretos que sirven para reflexionar, analizar y discutir. Es necesario, por tanto, que todos los alumnos se incorporen de forma activa a estos procesos, y que el profesor no tenga establecida como meta la solu-

ción acertada de los mismos, sino la participación de todos en la búsqueda reflexiva de esa solución. Un alumno desintegrado es un alumno desorientado. Es decir, el alumno que por alguna razón no consigue mantenerse dentro de la dinámica de la clase, se desorienta y se pierde; por ello, el profesor-maestro debe estar atento a cualquier alarma que se encienda entre sus alumnos. Lo importante no es llegar con rapidez a la solución de los casos, sino que todos los alumnos, y cada uno de ellos en particular, llegue por sí mismo a dar su propia solución a lo planteado, aunque lo haga con y desde el grupo.

En el aprendizaje basado en problemas (ABP) el propósito no está en llegar a resolverlos, sino en que los alumnos dispongan del espacio para la aplicación de sus conocimientos y para relacionarlos. Se trata de lograr un aprendizaje más significativo y funcional. En relación con el alumno, el ABP fomenta la responsabilidad de su propio aprendizaje; desarrolla la capacidad de evaluación crítica y de adquisición de conocimientos, y mejora las habilidades de interacción social (escucha y comunicación), pues el problema se aborda en grupos de trabajo. Es decir, se desarrolla la reflexión individual y colectiva, el análisis crítico y la síntesis de la información recibida. En definitiva, un intercambio enriquecedor de opiniones e ideas que es propio del trabajo en equipo.

En opinión de Branda (2005), de la Universidad Canadiense de McMaster, en el ABP el estudiante, a través de la exploración de los distintos problemas, debe pasar por una etapa esencial de su desarrollo formativo, que es la de extraer principios que podrá aplicar a otras situaciones. Debemos insistir en que el estudiante comprenda y aprenda principios, y en que sea capaz de aplicarlos a las situaciones o problemáticas a que se verá enfrentado en su futuro como profesional o como investigador. Por su parte, el docente debe olvidar y desaprender que las cabezas de los estudiantes son

como botellas vacías, y que su tarea consiste únicamente en llenar esas botellas con conocimiento.

Como todos sabemos, los métodos tradicionales tienen notables desventajas: memorización excesiva e irreflexiva de contenidos, que adolecen de un contexto referencial y funcional que dé sentido lógico a lo memorizado, y un sistema de evaluación puntual que es más punitivo que formativo, careciendo de capacidad para crear estímulos activo-positivos que permitan al estudiante progresar en el deseo de saber, de crecer, de nutrirse de nuevo conocimiento.

En diferentes experiencias recogidas de varias instituciones que aplican el ABP, Brandá indica que los docentes desarrollan habilidades que tienen que ver con el "cómo se aprende", es decir, con cómo se aprende individualmente y en grupo: "cómo se elabora", "cómo se escucha", "cómo se construye" y "desconstruye". La cuestión de fondo es que muchos docentes se sienten más vulnerables con la nueva metodología, ya que dejan de participar de un sistema en el que ser un experto en una disciplina crea un clima de indudable protección en su alrededor.

Pero debemos aclarar que el docente de ABP no pierde su rol de experto, sino que también se convierte en un experto en la preparación de los objetivos de aprendizaje, en la evaluación continua, e incluso en un recurso de aprendizaje adicional para aquellos estudiantes que deseen utilizarlo como tal.

En cuanto al **método de la lectura independiente dirigida** (Pinilla, 2003), se estimula e incentiva al alumno para que estudie bajo su propia responsabilidad; que aprenda a ejecutar criterios de lectura crítica y que aprenda a seleccionar la bibliografía más representativa. Las lecturas se seleccionan entre el profesor y los alumnos y se hace un diseño de preguntas clave que tienen por objeto orientar a los estudiantes hacia los conocimientos que les van a ser especialmente útiles

en cada caso. El docente aporta desde sí la labor de tutoría. La selección de las lecturas más adecuadas debe ser especialmente cuidadosa en cada caso, procurando diversificar las fuentes para que el alumno se acostumbre a la forma de expresión y a la conceptualización de los diversos autores, aunque traten el mismo tema. Libros de temática específica; periódicos económicos; revistas, sean o no universitarias, pero sí especializadas en temática relacionada con la economía y la dirección de empresas; conferencias escritas, etc., deben ser abordados por los alumnos con cierta rutina, pues forman parte de su aprendizaje profesional.

El **método de la discusión** (Pinilla, 2005) persigue tres factores decisivos para el progreso humano: la comprensión, la reflexión y la cooperación. El método tiene aspectos educativos tan variados como saber escuchar para comprender mejor, pensar antes de hablar, propiciar la participación de todos, proporcionar la oportunidad del desarrollo, y facilitar la pérdida de inhibiciones.

El **método de las líneas de profundización** constituye una estrategia didáctica que busca introducir al estudiante en los sistemas de trabajo de la investigación científica. Su manejo es eminentemente práctico. Se trata de un aprendizaje activo a través de la búsqueda de información, indagando y cuestionando lo encontrado. Más que enseñar conocimiento, es enseñar a buscarlo y a aprender de lo descubierto. El estudiante se apropia de herramientas que han de servirle para su futuro como profesional creativo.

Las líneas de profundización ofrecen beneficios para profesores y alumnos: cómo convertirse en miembros de un equipo de trabajo para la solución de problemas, incentivar la lectura crítica, facilitar la apropiación de conceptos científicos, posibilitar la nivelación de estudiantes, favorecer el desarrollo personal en la comunicación oral y escrita, etc., etc.

Seguramente uno de los métodos más conocidos sea el del **taller**. Para Pinilla (2005) se trata de una alternativa de trabajo colectivo, en el cual todos y cada uno de los participantes asume la responsabilidad del aprendizaje como una autogestión en búsqueda del conocimiento. Se fundamenta en el aprendizaje significativo al analizar un grupo de problemas o necesidades reales, y diseñar soluciones adecuadas a los mismos. Es una oportunidad de aprender, haciéndolo dentro de un ambiente de participación y colaboración, donde cada uno de los participantes es escuchado y tenido en cuenta.

La importancia y la actualidad de lo que les hemos querido presentar como una amplia reflexión sobre la nueva metodología de la educación, basada en el desarrollo de las competencias en los alumnos, merece por nuestra parte que quede fijado, al menos, en forma de breves conclusiones.

Conclusiones

- 1ª Los nuevos estilos de formación universitaria, puestos en marcha en los países más avanzados, se enmarcan dentro de una pedagogía que busca, en la enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las competencias de los alumnos a través de estrategias didácticas que los expertos llaman metodologías activas.
- 2ª La Universidad empieza a percibir su misión a partir de su propia consideración de centro donde el depósito del saber y la transmisión del mismo, deben tener impacto en la calidad de vida de la sociedad circundante.
- 3ª La respuesta a ese concepto nuevo de Universidad hay que buscarla en una doble vertiente: Investigación y docencia.
- 4ª Es imposible contar con un nivel de Investigación adecuado si no disponemos de docto-

res suficientes para dirigirla o para llevarla a cabo. Las universidades debieran plantearse el desarrollo de programas específicos de formación de investigadores con arreglo a criterios homologables en el ámbito internacional.

- 5ª La calidad de la docencia necesita ser mejor. Hay que conseguir que nuestros licenciados e Ingenieros se conviertan en verdaderos maestros de la disciplina que imparten, y ello sólo es posible si son capaces de renovar sus métodos de enseñanza. Las universidades debieran crear Escuelas del Profesorado para formar en metodologías de la educación a todos los licenciados que aspiran a ejercer la docencia.
- 6ª La educación superior de los países más avanzados se basa en lo que viene llamándose metodologías activas, y está directamente encaminada a favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos, es decir, en el desarrollo de su capacidad de análisis y de síntesis, la de organizar y planificar; la de manejar con soltura la comunicación oral y escrita, la de tomar decisiones responsables, la de saber ejercer la crítica y la autocrítica razonada, la de trabajar en equipo, la de llevar los conocimientos teóricos a la práctica profesional, la de aprender a través de la función investigadora, etc.
- 7ª Desde el punto de vista práctico, en una visión distinta y novedosa del estudio y la resolución de casos, del estudio y la resolución de problemas, del acceso dirigido hacia lecturas especializadas, del concepto de taller, y de la profundización en el conocimiento a través de la Investigación tutelada, está la renovación del sistema de aprendizaje en lo que vienen llamándose metodologías activas.

Bibliografía

- Applefield, J.M., Huber. 2001. "Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding". *The High School Journal*. 84(2), pp. 35-53.
- Bacarat, M.P y Graciano, N. 2001. "¿Sabemos de qué hablamos cuando utilizamos el término "competencias"?" En: *Historia, sentidos y contextos. Educación y Cultura*. 58. pp. 48-56.
- Bogoya, D. 2000. *Competencias y proyecto pedagógico*. Primera Edición. Bogotá, D.C: Unibiblos.
- Branda, L. 2005. *Aprendizaje Basado en Problemas*. Canada: Universidad de McMaster.
- Cenich, G. y Santos, G. 2005. *A Learning Proposal on Project and Collaborative work: An Online Course Experience*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de Buenos Aires.
- Fuchs, R.M. 2005. *Proyecto tecnología para la educación*: Universidad de Pacífico.
- Hamada, T. y Scout, K. (2000). "A Collaborative learning model". En: *The Journal of Electronic Publishing*. 6(1). Consultado el 5 de enero de 2007 en: <http://www.press.umich.edu/jep/06-01/Hamada.html>
- Losada, A. y Moreno, H. 2001. *Competencias básicas aplicadas en el aula*. Segunda edición. Bogotá, D.C.: Ediciones Antropos Ltda.
- Madiedo. 2003. "El quehacer del maestro". En: *Reflexiones sobre Educación Universitaria I*. Segunda edición. Bogotá, D.C: Unibiblos. pp.43-47.
- Maldonado, M.A. 2001. *Las competencias una opción de vida*. Primera edición. Bogotá D.C.: ECOE ediciones.
- Moallem, M. 2003. An Interactive online course... A Collaborative design model. *Educational Technology: Research and Development*. 51(4). pp. 85-103.
- Pinilla, A.E. 2003. "Innovaciones metodológicas". En: *Reflexiones sobre Educación Universitaria I*. Segunda edición. Bogotá, D.C: Unibiblos.
- Rojas, E.H. 2003. "Educación Superior en Colombia". En: *Reflexiones sobre Educación Universitaria I*. Segunda edición. pp. 25-36.
- Schank, R., Berman, T. y Macpherson, K.A. 2000. *Aprender a través de la práctica. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Serrano, J. 1997. "Las fuentes de la enseñanza de la lengua y la literatura. En: didáctica de la lengua y la literatura. Primera edición. Barcelona: Oikos- Tau.
- Tam, M. 2000. *Constructivism, instructional design, and Technology: Implications for transforming distance learning*. *Educational Technology & Society*. 3(2). pp. 50 - 60.
- Torrado, M.C. 2000. "Educar para el desarrollo de las competencias": Una propuesta para reflexionar. En: Bogoya D. y colaboradores. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, D.C: Unibiblos.
- Urrego, M.I y Castaño, L.E. 1999. "Pedagogía y formación". En: Escuela de Pedagogía. Centro de fuentes de información, Editores. Modelo Pedagógico. Medellín: Editorial Marín Vieco Ltda.