

# Educación basada en la capacidad o en la competencia: cierre de la brecha entre adquisición de conocimiento y capacidad para aplicarlo.

S.E.M. Everwijn; G.B.J. Bomers & J.A. Knubben de la Universidad de Nijenrode, Escuela de Comercio de Holanda. En Higher Education 25, p. 425-438, 1993. Kluwer Academic Publishers. Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI

## 1. Introducción

Whitehead (1968) definió a la educación, como la *“adquisición del arte de la utilización del conocimiento”*. Esta definición, orienta la misión central de las escuelas de comercio y de otros programas de formación profesional y desarrollo.

La misión es; *“cómo puede garantizarse que el conocimiento que se adquiere pueda ser transformado en la capacidad para aplicarlo”*.

La reacción clásica al currículo de administración comercial [business administration] orientado hacia la disciplina que aún está prevaleciendo en las escuelas de comercio, ha llegado de la Escuela de Comercio de Harvard.

Esta escuela generó y estableció firmemente un currículo exclusivamente basado en el método de casos.

Es mediante el mismo, que el alumno es instado a desarrollar sus capacidades analíticas y de resolución de problemas, y a aprender a aplicar su conocimiento funcional y su pericia [expertise] en una situación-problema simulada [Andrews, 1981].

Otra respuesta al currículo orientado a la disciplina, ha procedido de un campo profesional totalmente diferente, el de la formación médica.

Ha sido la Escuela Médica Mc Master de Ottawa, Canadá, la que introdujo un currículo basado en problemas. Desde entonces, este currículo se ha difundido mundialmente.

El propósito del aprendizaje basado en problemas, es equipar a los alumnos con la capacidad para utilizar efectivamente el conocimiento disciplinario/funcional, adquirido, cuando deba afrontar un problema médico (Salih, 1985).

Existe otra opción, la cual, de acuerdo con Brown (1985), podría ser la más promisorio de todas. Es denominada *“aprendizaje basado en la capacidad o competencia”*.

El significado asignado a esta expresión, en este contexto, difiere del que le adjudica Romiszowski (1987). Fue hace algo más de una década, que primeramente se introdujo en el College de Alverno (Milwaukee, U.S.A.). Más recientemente, el modelo, adaptado, ha sido introducido en Nijenrode.

La esencia del enfoque es que, además de una enseñanza disciplinaria y funcional, simultáneamente se presta atención al desarrollo de capacidades básicas y de habilidades generales tales como: solución de problemas, comunicación, manejo de información, interacción social y liderazgo.

Todas estas capacidades son reconocidas como vitales para una administración efectiva, tal como ha documentado una investigación reciente, patrocinada por la A.C.S.B. (Congregación Americana de Escuelas Colegiadas de Comercio - American Assembly of Collegiate Schools of Business - 1985).

Al respecto, se han desarrollado programas similares en Europa continental, en Gran Bretaña [Programa en la Empresa] y en U.S.A. [ver American Assembly of..., Newsline, Vol. 22, 1992].

Los estudiantes que participan en este tipo de formación en administración, son impulsados, por un lado, hacia la adquisición del necesario conocimiento en un ámbito específico (contenido) en áreas tales como finanzas, administración de recursos humanos, *“marketing”*. Por otro, a aplicar este conocimiento en situaciones concretas simuladas de *“business”*, a través de un manejo independiente de capacidades y de habilidades cognitivas. Este aprendizaje sirve a dos objetivos:

1. La adquisición de un dominio específico de capacidades y de conocimiento disciplinar.
2. La adquisición de un dominio de conocimiento independiente y de habilidades.

De tal modo, la capacidad -o la educación basada en la competencia- alega resolver el problema de vieja data, y tan especialmente importante en la educación profesional, de superar el abismo entre la adquisición de conocimiento y la capacidad para aplicarlo.

En esta comunicación, la afirmación categórica es que, en la formación en administración, ambas formas de aprendizaje son requeridas de modo simultáneo y de un modo integrado.

La realidad del *“business”* tiende a ser compleja.

En la vida real, los problemas del *“business”* no llegan envueltos cuidadosamente en parcelas monodisciplinarias.

Para afrontarlos de modo efectivo, son vitales, habilidades tales como las implicadas en: reunir información; diagnosticar el problema; intentar su resolución; comunicar, etc.

Con todo, tales habilidades cognitivas básicas, en sí mismas son insuficientes, puesto que si uno debe resolver problemas del “business” efectivamente, no podrá concretarlo sin un buen conocimiento funcional y disciplinario. Es más bien la combinación e integración de estos dos tipos de aprendizaje que prepara mejor a los estudiantes para las futuras posiciones en la administración (management) y probablemente para otros puestos profesionales.

Hasta aquí se ha procurado una mirada panorámica.

La sección siguiente proporciona un análisis más detallado del problema de transformar el conocimiento en una capacidad para aplicarlo.

En la sección 3, se formulan criterios frente a los cuales se podrán juzgar las soluciones obtenidas.

En la 4, estos criterios son trasladados en nuevos objetivos curriculares.

En la sección 5, se proporciona un ejemplo de capacidades o de aprendizajes basados en la competencia en relación con el curso.

En la sección 6, se formulan algunas propuestas sobre los posibles efectos de aprendizaje basados en la capacidad o en la competencia.

En la sección 7, a modo de resumen, se extraen algunas conclusiones.

## **2. El problema**

El problema es tan antiguo como la misma educación. Tampoco es específico de las escuelas de comercio, sino que es característico de cualquier forma de educación profesional.

Durante mucho tiempo se ha supuesto que un currículo diseñado en torno de las disciplinas y áreas funcionales prepararía adecuadamente a los alumnos para sus futuras funciones en la administración.

Esta posición refleja el punto de vista de la administración como una ciencia, en donde el dominio de un coherente cuerpo de conocimiento disciplinario, sería suficiente para formar a un buen administrador.

La realidad, sin embargo, es diferente. Los problemas de la vida real exceden los límites de las disciplinas individuales. Los mismos requieren de una perspectiva interdisciplinaria y de un saber interdisciplinario y experto. El rango de conocimientos y de habilidades funcionales y disciplinarios es limitado.

En la medida en que las tareas y los problemas de la vida real difieran de las cuestiones y problemas que son abordados en la clase, el conocimiento adquirido será menos útil.

Por lo general, la transferencia de conocimiento y de habilidades funcionales y disciplinarias a las reales situaciones de vida de la administración interdisciplinaria, deja mucho que desear (Problema de transferencia 1).

Para encarar este problema, se ha sugerido prestar más atención al desarrollo de capacidades generales, independientes de la disciplina, tales como las implicadas en la resolución de problemas, el análisis, el uso de la información, la toma de decisiones, la valoración y la comunicación.

La noción que está detrás de esto, es que, los conocimientos genéricos y las habilidades, poseen un alto valor de transferencia. Los mismos pueden ser usados en muchas situaciones no especializadas de la administración.

El problema con el conocimiento y las capacidades generales, sin embargo, es que son suficientemente efectivos cuando uno trata con cuestiones y problemas específicos. Su naturaleza general no se ajusta a las demandas específicas de las tareas en una determinada situación [Glasser, 1984; De Groot, 1965 ] (Problema de transferencia 2).

Existen otros problemas de transferencia.

Primero, una adquisición efectiva del conocimiento, no garantiza en sí mismo, por supuesto, su exitosa aplicación. Los alumnos necesitan práctica y ejercicios para aprender sobre cómo se aplica su conocimiento. La adquisición sin práctica y aplicación, es insuficiente (Problema de transferencia 3).

A la inversa, la adquisición de habilidades no necesariamente implica la adquisición simultánea del conocimiento implicado (Problema de transferencia 4).

A modo de ejemplo. El conocimiento en el campo de la contabilidad concerniente a las hojas de balance, no se traslada automáticamente a la capacidad para confeccionar tales hojas [trans-problema 3].

Por el contrario, no todos los que conocen cómo llenar una hoja de balance, necesariamente comprenden conceptualmente el significado de la misma [trans-problema 4].

Es más autoevidente aún, que alguien competente en contabilidad, por ejemplo, no necesariamente sepa cómo encarar exitosamente un problema en “marketing” o en administración de recursos humanos (sin mencionar problemas no relacionados al comercio) [trans-problema 1].

A la inversa, otra persona competente, sin un conocimiento específico de la función, podría no saber cómo integrar una hoja de balance [trans-problema 2].

Son estos tipos de problemas los que, la educación profesional, en general, y las escuelas de comercio, en particular, tendrán que afrontar cuando diseñan un plan de estudios.

Los problemas surgen de las discrepancias entre el conocimiento específico de la disciplina y la naturaleza más abarcante de las situaciones de la vida real [Management].

Las situaciones de “management” difieren fundamentalmente de las que pueden ser aprendidas en la escuela.

La aplicabilidad del conocimiento escolar en la práctica diaria de la administración, es limitada. Las diferencias entre situaciones de aprendizaje y situaciones de aplicación, son amplias. En este contexto, Butterfield y Welson (1989), distinguieron entre “transferencia cercana” y “transferencia remota”.

Debido al constante incremento de la dinámica de los negocios y de la administración, la recurrencia a una transferencia lejana, aumentará sin lugar a dudas.

### **3. Criterios de solución**

Para afrontar con efectividad los problemas antes mencionados en la formación, deberán ser satisfechas una serie de condiciones.

- a. Ante todo, es necesario conocer del modo más completo posible, los interrogantes, las tareas y los problemas que los administradores afrontan en la vida real, a efectos de ser capaces de diseñar situaciones de aprendizaje relevantes en el contexto del currículo. O, como Brown, Collins y Duguid (1989) enfatizan: *“El conocimiento está situado, siendo en parte, un producto de la actividad del contexto y de la cultura en donde es desarrollado y utilizado”*. Tales autores argumentan por la inclusión de situaciones auténticas de aprendizaje (por medio de un tipo de “apprenticeship” cognitivo) como opuesto a actividades escolares y procedimientos en las clases que tienden a ser artificiales.
- b. La función y el conocimiento específico de la disciplina y de las habilidades, se mantienen importantes, puesto que, sin ellas, uno nunca será capaz de afrontar efectivamente, las tareas específicas y las áreas tales como finanzas, producción y compra y venta.  
Una base enriquecida de conocimiento -lo cual contrasta con los desempeños de expertos y novicios- parece estar en el poder real que está detrás de un buen pensamiento, dentro del dominio de una situación dada [Salomon y Perkins, 1989].  
Por otra parte, a un estudiante que le falte un dominio suficiente de conocimiento, a menudo no sabe cómo usar las habilidades generales y los heurísticos subyacentes, porque es incapaz de encontrar la conexión entre la situación y la heurística (De Corte, 1990).  
En razón de que las situaciones casi nunca son totalmente nuevas, las habilidades y los conocimientos específicos son necesarios para descubrir similitudes y diferencias entre las situaciones nuevas y las anteriores. Siempre existe un cierto grado de superposición entre las situaciones nuevas y las ya pasadas [Jansen, 1991].
- c. En razón de la naturaleza multidisciplinaria y aún supradisciplinaria de muchos problemas de administración, se deberá prestar atención a heurísticos universalmente aplicables, en áreas de conocimiento y de habilidades tales como solución de problemas, toma de decisiones, etc. Dos requerimientos curriculares que necesariamente deben ser tomados en consideración.
- d. Ciertos dominios de áreas específicas están siendo adquiridos y rutinizados mediante ejercicios y experiencias en una variedad de situaciones de aprendizaje. Las actividades en las mismas, proporcionan variedad de circunstancias bajo las cuales se aplican las habilidades requeribles. Cada situación de aprendizaje debe contener, por lo tanto, oportunidades para el ejercicio y la aplicación [ver también Travers, 1976]
- e. Las habilidades, a menudo tienen el carácter de los principios y de las estrategias. Un principio en esta relación es un enunciado del tipo “con estos hechos se llega a tal o cual conclusión”; una estrategia, a menudo, tiene el carácter de una proposición tal como: “en esta situación, tal y cual actividad podría seleccionarse”. Las aludidas habilidades, no pueden adquirirse solamente, con la rutina y el ejercicio. Los alumnos deben conocer los principios y las estrategias que forman la base de las habilidades. En otros términos, necesita saber el qué, el cómo y el por qué de las habilidades. Además, ser capaz de juzgar, en situaciones concretas, las propiedades y los déficit o limitaciones de los heurísticos y de los principios y estrategias que determinan las habilidades. Sobre la base de los heurísticos desarrollados, necesita ser capaz de formular preguntas relevantes en relación con situaciones concretas.  
Las preguntas formuladas, no deberán ser efectuadas para ser respondidas automáticamente. Importará estimular a los alumnos a que efectúen la aplicación de la habilidad desde la perspectiva de un esfuerzo que implique procesos significativos de pensamiento.  
Desde la perspectiva de la transferencia del aprendizaje, una aplicación no rutinaria y significativa de principios y estrategias, en situaciones atípicas, no familiares, será necesario [más que una mera y rutinaria aplicación de conocimiento adquirido] (Salomon y Globerson, 1987).  
[Palm, J. (1991) provee amplia información acerca de las diferencias entre rutina; estrategias algorítmicas y heurísticas no rutinarias, aplicadas en formación en administración, en su libro: *The role of transfer in Management Education*. Breukelen Nijenrode University].

#### 4. De los criterios a las soluciones

El diseño de un currículo necesita satisfacer los criterios mencionados. Nijenrode University, reconoce tres amplios propósitos en relación con el currículo.

El primero, tiene relación con las áreas de cursos disciplinarios y funcionales. Los mismos han sido desarrollados durante años y se han seleccionado sobre la base de una cuidadosa comparación con importantes escuelas de negocios (business schools), sitas en diversos lugares del mundo.

En nuestra organización, las funcionales disciplinas tradicionales son explícitamente reconocidas y tomadas en cuenta.

En otros términos, el docente especialista, aún juega un rol prominente en el diseño del currículo. Sin embargo, lo que le es demandado cuando opera en sus cursos, es que piense, no sólo en términos de adquisición de conocimientos, sino en términos de desenvolvimiento de la capacidad para aplicarlo.

El segundo amplio propósito del currículo, está referido al desarrollo de habilidades generales.

Basado en la existencia de una literatura que ha considerado a las competencias en vinculación con la administración (Boyatzis, 1982) y la investigación efectuada por la Asamblea Americana de Escuelas de Negocios (1987), Nijenrode ha identificado un conjunto de habilidades que son fundamentales para un desempeño efectivo de los "managers". Estas son:

1. Habilidades de comunicación.
2. Habilidades analíticas y de manejo de la información.
3. Habilidades para resolver problemas.
4. Habilidades para evaluar y tomar decisiones.
5. Habilidades relacionadas con la interacción social y el liderazgo.

Todas estas habilidades hacen referencia a heurísticos, principios y estrategias e interrogantes a ser formulados, a fin de conocer a fondo las situaciones de la administración.

Las capacidades generales procuran desentrañar cuáles conceptos están relacionados con otros conceptos, tales como motivación, cognición y aprendizaje [Salomon y Globerson, 1987], durante los procesos de adquisición de algo nuevo y de situaciones multidisciplinarias y no familiares.

Las aplicaciones de rutina o las recetas, fracasan en estas situaciones.

Para cada una de las áreas de habilidades mencionadas, se han desarrollado modelos e instrumentos que toman la forma de esquemas generalizados [por ejemplo, el ciclo de solución de problemas al estilo de Polya (1946); el esquema de argumentación de Toulmin y la secuencia esquemática del ciclo empírico].

En cada uno de los componentes del programa, se especifican cuáles de las habilidades generales serán incorporadas.

Al comienzo del primer año, los alumnos son instruidos en el uso de las habilidades más importantes.

Durante el curso de sus estudios, aprenderán cómo usar y aplicar los instrumentos en una variedad de situaciones problemáticas. De esta manera, los estudiantes son forzados, de modo continuo, a emplear interactivamente, capacidades generales y funciones específicas de conocimiento y de modalidades que se van acercando paulatinamente al modo en que operan los expertos.

Los dos tipos de aprendizaje, generan cada uno, sus medios y objetivos [ver Perkins y Salomon, 1989], los cuales enfatizan qué principios y estrategias o subyacentes en las habilidades generales, proporcionan al estudiante, el suficiente discernimiento que le enseñe a abstraer, de situaciones específicas (descontextualización), y a trabajar intencionalmente, hacia situaciones específicas desde lo abstracto (contextualización).

Estas comprensiones capacitan al estudiantes para formular preguntas relevantes, de modo que, en la interacción con la función específica del conocimiento, le sea posible crear soluciones a la medida, para situaciones no familiares.

Un tercer propósito del currículo, se relaciona con la capacidad para aprender a aprender (Wolfe y Kolb, [1984] y Kolb y Boyatzis, [1984]). Confiando en Rogers, estos autores señalan que el autoconocimiento y el aprendizaje autodirigido, forman los ingredientes básicos en el funcionamiento de cualquier profesional, en los tiempos cambiantes en que vivimos.

El profesional necesita aprender a controlar, planear y ajustar su propio comportamiento. También, a reformular sus fines y objetivos de modo continuo. Igualmente, necesita aprender cómo observar y reflexionar sobre su propio comportamiento, y, sobre la base del feed back que reciba, evaluar, (re)conceptualizar y redirigir su comportamiento.

Estas son, en efecto, las que han sido denominadas habilidades metacognitivas, o de autorregulación, o de aprendizaje para aprender. Estas habilidades forman los "instrumentos" más importantes para que los administradores controlen y orienten su propio comportamiento del modo más efectivo posible y descubran sus debilidades y capacidades. O como Dechant (1990) expresa: *"De la investigación de los estudiantes adultos, sabemos que, cuando los individuos son efectivos como aprendientes, son capaces de reconocer las incongruencias en sus conocimientos, comportamientos y actitudes"*.

Ellos saben cuando sus prácticas anteriores ya no se ajustan a las condiciones actuales; son capaces de cambiar por sí mismos sus perspectivas cuando sea necesario, para afrontar mejor nuevos desafíos y condiciones que ya cambiaron. De tal modo, aprender a aprender, constituye un importante objetivo de la formación.

En tal sentido, se espera que los estudiantes de “business”, durante el curso de sus estudios, internalicen una actitud de reflexión como complemento de su formación.

Este objetivo es parcialmente cumplido, en parte, por los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados en el desarrollo de las capacidades generales; y en parte, por enfatizar una actitud reflexiva como tal.

Existen diversas formas de trabajo que pueden promover una actitud reflexiva, tales como los diarios que registran los acontecimientos y progresos manifiestos; las sesiones de retroalimentación; la supervisión y la intervisión, etc.

Nuevamente, estas meta-habilidades son desarrolladas a través del programa de estudios, en interacción con la adquisición de las funciones específicas del conocimiento y de las habilidades generales.

La división entre conocimiento disciplinar o funcional y habilidades; habilidades generales y capacidad para aprender a aprender es, en alguna medida, artificial.

En la práctica tales divisiones no son siempre claras.

El grado de generalidad de las denominadas habilidades generales, por ejemplo, pueden variar en magnitud, dependiendo del contexto y ubicación del curso en el currículo.

La reflexión es, no sólo una parte integrativa de la capacidad de aprender a aprender, sino también, una parte del aprendizaje de las habilidades generales.

Sin embargo, al formular los tres objetivos del currículo de modo separado, subrayamos el valor de las diferencias entre los mismos, explicitamos nuestras expectativas y creamos posibilidades para la evaluación, sea que los objetivos a ser logrados estén separados o no.

Los tres propósitos del currículo son combinados en un modelo curricular integrador.

De acuerdo con el diseño curricular, los estudiantes son orientados a integrar conocimientos específicos de la disciplina, habilidades generales y meta-habilidades, a lo largo del rango completo de los cursos.

El diseño curricular ofrece un marco de referencia, a través del cual el docente puede repensar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la clase. Los estudiantes, a su vez, serán confrontados con nuevas dimensiones de aprendizaje [Mezirow, 1991].

## **5. Un ejemplo en relación con un curso**

A efectos de ilustrar el modelo, se presenta un ejemplo de aprendizaje centrado en la competencia o en la capacidad.

El curso, “Equipo de trabajo para la organización”, tiene como objetivos centrales:

- \* Adquirir conocimientos y habilidades relacionadas con la conducción de reuniones, negociación y formas de afrontar los conflictos.

Con antelación a las sesiones de laboratorio (en donde serán entrenadas y ejercitadas las aplicaciones de conceptos y de teorías), primeramente serán comprobados los fundamentos teóricos de los estudiantes.

Las sesiones de laboratorio, tienen normalmente, la siguiente secuencia:

- a. Breve introducción.
- b. Realización de un ejercicio: simulación o rol play.
- c. Discusión y evaluación.
- d. Puntos del aprendizaje resumidos en la forma de un diario de navegación.

En la breve introducción a las habilidades que serán consideradas, son revisados y discutidos, la negociación o el conflicto; ello, en relación con las etapas generales y con los procedimientos de solución de problemas y de interacción social.

Los instrumentos relacionados con la solución de problemas y con la interacción social, sirven como vehículos heurísticos para ganar mayor comprensión sobre los usos más apropiados de las habilidades generales, en tanto se trabaja sobre tareas de la administración, más especializadas, o sobre manejo y negociación del conflicto.

Una comprensión más profunda en relación con el cómo y el por qué de los procedimientos de estas habilidades específicas, es un subproducto natural.

Durante las discusiones que siguen a la simulación o rol play, las etapas cubiertas y los errores cometidos son cuidadosamente revisados.

En los aspectos de los aprendizajes que se hubieren tomado en cuenta, los alumnos son invitados a articular sus experiencias y comprensiones obtenidos durante el proceso. Ello implica una reflexión activa sobre sus propios comportamientos y la forma en que interactúan con otros participantes.

Por lo general, durante un período de tiempo, los alumnos obtienen una comprensión siempre más profunda de sus puntos fuertes y débiles en relación con los demás y con las diversas habilidades que están

siendo adquiridas. El “feedback” del instructor y de los compañeros participantes son específicamente apuntados a ello.

De tal manera, todo docente independiente de su curso, tiene la misma tarea: crear situaciones de aprendizaje en donde la función específica del conocimiento esté ligada con el “training” y el desarrollo de habilidades y de dominios de conocimiento más generales.

Es obvio que las formas específicas de llevar a cabo lo apuntado, difiere de curso a curso. Así, por ejemplo, el curso de “marketing” frecuentemente emplea el método de estudios de casos que se presta muy bien para la aplicación del ciclo de resolución de problemas. Similarmente, el contenido de franquicias, en un curso de finanzas, es abordado en términos de resolución de problemas.

De esta manera, el estudiante es expuesto al empleo de instrumentos relacionados con habilidades generales en una variedad de áreas y de situaciones de aprendizaje.

## **6. Efectos de los aprendizajes basados en las habilidades o competencias.**

En relación con los efectos del modelo curricular, mantenemos algunas expectativas. Las mismas pueden ser formuladas como proposiciones. En relación con las mismas, ya existen datos disponibles.

1. En cada curso, el docente es compelido a pensar específicamente a través de cuestiones de relevancia. Así, el profesor deberá responder a esta pregunta: ¿cuál es el uso de este cuerpo de conocimiento en la práctica “managerial”?

Se espera que esto podría eliminar la naturaleza autoevidente de muchos de los materiales de los cursos.

En otros términos, para lograr una situación en donde la asignatura ya no sea vista como un fin en sí misma, sino como un medio hacia un fin: la preparación de los jóvenes para futuras posiciones de management en business.

La relevancia de la materia es enfatizada, integrando en cada curso, “adquisición de conocimientos” y “aplicación de conocimientos”. La transformación del conocimiento adquirido en la capacidad para aplicarlo, es un objetivo explícitamente elegido en cada uno de los componentes del programa, en el currículo.

2. La combinación de un currículo basado en gestión en administración comercial y la focalización en un proceso activo de aprendizaje [por proyectos, casos, diarios (papers), tareas, simulaciones, etc.], crea la expectativa de que el diseño curricular podrá reforzar el compromiso y la motivación de los estudiantes [Schmidt y Bouhuys, 1980].

3. Integración de adquisición de conocimiento y aplicación, implica que el aprendizaje es no sólo declarativo (saber qué), sino también conocimiento “procedimental” (saber cómo). La hipótesis es que, debido a la naturaleza de mutuo refuerzo entre ambos tipos de aprendizajes, las oportunidades de olvidar lo que es aprendido se reducen (Martin, 1987): la repetida interacción de los dos, facilita su internalización.

Evitar el olvido de lo que es aprendido, es promovido aún de otra manera. Los principios y estrategias que forman la base de las habilidades generales, son de naturaleza global, abstracta, que pueden ser advertidos en muchas situaciones diferentes y, de tal modo, anclarse firmemente en la memoria.

El uso múltiple del ciclo de solución de problemas, por ejemplo, promueve que su empleo se torne casi natural con el tiempo... Esto es exactamente, lo que fue nuestra experiencia en el contexto de este currículo.

De este modo, el nuevo currículo no opera a expensas de las tradicionales áreas funcionales de materias. Por el contrario, el contenido funcional y disciplinario está relacionado explícitamente con los principios y estrategias, a un nivel más superior de abstracción, generalidad e inclusividad que las mismas tareas de aprendizaje.

El nexo entre las tareas concretas de aprendizaje y los principios y estrategias más generales, refuerzan el almacenamiento y recuperación de nueva información en la memoria [Ausubel, 1968].

Otro ejemplo más. En relación con el uso de textos de finanzas, contabilidad, compra y venta o cualquier otro, el profesor puede preguntar al final de cada capítulo: “¿Para cuál problema este capítulo proporciona una respuesta?” Para los estudiantes, a menudo, esto significa una revelación, puesto que los libros habitualmente proporcionan soluciones implícitas a problemas implícitos.

Esto nos conduce a la proposición casi paradójica, de que, cada uno de los dos objetivos: 1) adquisición de conocimiento específico de la materia, y 2) adquisición de habilidades generales, son mucho mejor logrados en interacción y en combinación entre sí, más bien que de modo independiente.

La hipótesis formulada refuta la idea de muchos maestros de que las habilidades de enseñanza y de aprendizaje están a expensas de la enseñanza y del aprendizaje del conocimiento disciplinario básico y de que, en consecuencia, el conocimiento disciplinario, tiene prioridad, dada la limitación de tiempo en la formación profesional.

4. Para los alumnos, a menudo les es difícil ver, tan sólo, la experiencia de la interrelación entre los cursos, en un currículo de comercio. Los diversos cursos y áreas funcionales, tienen su propia lógica inherente y cuerpo de conceptos y se mantienen bastante distintos unos de otros.  
El currículo estimula a los estudiantes a mantener una visión de conjunto, aún cuando se enfrentan con situaciones de problemas en un campo específico. Independiente del curso y de las teorías o conceptos incluidos, los alumnos plantean las mismas preguntas una y otra vez. Interrogantes, por ejemplo, en relación con la forma en que, en un área dada, los problemas son planteados, sobre la base de qué hipótesis son formuladas y efectuadas las predicciones; cómo se han extraído las conclusiones de ciertos descubrimientos y sobre los modos en que hayan sido recolectados los datos.  
En otras palabras. Los estudiantes necesitan explorar sistemáticamente la cuestión central de a qué interrogantes las disciplinas proporcionan respuestas. En combinación, los modelos e instrumentos para las habilidades generales proveen un espejo, un marco de referencia para estructurar información de la disciplina específica [Everwijn y Earl, 1985]. En esta forma, los estudiantes son ayudados a descubrir la estructura subyacente de las diversas disciplinas y áreas funcionales “para ver el bosque por los árboles”. La comprensión de la estructura subyacente de las disciplinas [[Bruner, 1960 y 1966], ayuda a la comprensión de las mismas, lo cual, a su vez, facilita la transferencia de conocimiento a nuevas situaciones.
5. El último objetivo del nuevo diseño de currículo, es preparar a los estudiantes para futuras posiciones en la administración (management position) en un mundo que cambia rápidamente, ello, por medio de tres amplios objetivos explícitamente formulados en el currículo.  
El enfoque adoptado, de abordar en un curso específico el conocimiento funcional, en interacción con el empleo de habilidades generales, tiene sus efectos sobre los estudiantes.  
En efecto, las reiteradas experiencias, cambian las formas de focalizar los problemas específicos de “management” [Everwijn y Earl, 1985]. El enfoque genera confianza en su capacidad de abordar situaciones disciplinarias típicas, así como otras que sean multidisciplinarias y atípicas.  
Lo mismo se podría afirmar para la meta-habilidad de “aprender a aprender”.  
El currículo persuade a los alumnos de modo continuo a formular interrogantes tales como: ¿qué estoy aprendiendo en términos del curso, de los procesos y habilidades; acerca de mí mismo, y de la interacción entre todos estos aspectos? Esta es una orientación hacia la reflexión, el cuestionamiento y la autoregulación, que distingue al verdadero hombre o mujer profesional (ver Schön, 1983).
6. La última hipótesis mencionada, puede ser formulada también, desde un punto de vista psicológico. El currículo se focaliza sobre la “transferencia del aprendizaje”.  
La diversidad de situaciones de aprendizaje ofrecidas, promueve que los alumnos descubran formas generales y autocorrectivas de encarar los problemas a través de los diferentes cursos. Esto los ayuda a que efectúen mejores juicios en relación con cuáles conceptos y teorías se vinculan con cuáles cuestiones y situaciones-problema.  
Durante los procesos de enseñanza, los alumnos son forzados continuamente a juzgar las “adecuaciones para el uso [con el análisis de sus límites], de cuestiones y de conceptos teóricos funcionales, derivados de habilidades generales y de meta-habilidades, en relación con variedades de situaciones-problema”.  
El efecto hipotético más importante de nuestro currículo tridimensional, es que la transferencia del aprendizaje, tomará lugar a través de un proceso de deliberación y de contextualización y de descontextualización significativa, mediante un proceso que, Perkins y Salomon (1989) llaman “aprendizaje de carretera o de camino principal”, conducente a lo que Butterfield y Nelson (1989) denominan “transferencia lejana”.
7. El diseño del currículo no sólo tiene consecuencias para el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan, sino para la forma en que los docentes operan.  
El enfoque conmina a los profesores a desarrollarse profesionalmente, puesto que deben ser competentes en desarrollar y seleccionar conceptos y teorías de su curso, al campo de la práctica y a la aplicación de conocimientos generales de principios y de estrategias.  
El docente será desafiado por los estudiantes a elevar la calidad de sus ofertas. Como la experiencia ha mostrado (Everwijn y Earl, 1985), los alumnos muy versados plantean cuestiones y desafíos muy fundamentales. Las preguntas tales como las referidas a las 4 “P” del marketing de la industria del servicio, o cuáles variables intervinientes existen en una relación causal que el docente proporciona, no siempre son fáciles de responder.  
El docente ya no puede simplemente enseñar lo que él conoce, sino que también deberá enseñar lo que le es querido.  
Esto lo fuerza constantemente a reflexionar y efectuar cambios en su curso.  
.....

Los efectos del currículo, planteados como hipótesis y descriptos hasta aquí, constituyen una rica constante fuente de inspiración.

Los efectos anticipados también proporcionan un estímulo y orientación para continuar pensando y operando sobre las observaciones que se estuvieren efectuando. Todo lo cual exige un extenso programa de investigación.

## **7. Discusión**

En los puntos anteriores, se ha descrito un pretencioso diseño curricular para la escuela de “business”.

Es pretencioso, puesto que apunta a superar la edad del antiguo problema educativo de “cómo estar seguro de que el conocimiento adquirido puede ser transformado en la capacidad para aplicarlo”.

Este problema, fue analizado además desde la óptica de las relaciones entre “conocimientos y habilidades” por un lado, y desde la “transferencia de conocimiento”.

El problema fue subdividido, además, en 4 sub-problemas:

1. El conocimiento no conduce de modo automático a una aplicación exitosa.
2. Ni la capacidad para aplicarlo, necesariamente presupone comprensión conceptual.
3. El conocimiento específico de la asignatura y las pertinentes habilidades, no implican conocimientos y habilidades más allá de la misma.
4. Ni la posesión de conocimientos y de habilidades generales, implican el dominio sobre específicas áreas de contenidos [Subject areas].

Estos problemas son encontrados en casi todas las formas del entrenamiento y desarrollo profesional, pero son particularmente reconocibles en las business schools.

Tales escuelas preparan a los estudiantes para la profesión de management. Una profesión que, además de conocimiento y de dominio del campo específico, demanda el abordaje y adecuado manejo de problemas y de situaciones nuevas y desconocidas. Esto implica, por lo tanto, la posesión de las habilidades requeridas para afrontarlas exitosamente.

Comparada con aquéllas referidas a “el método de casos”, o de “aprendizajes basados en problemas”, Nijenrode apunta a lograr algo más.

En tal sentido, la solución ha sido encontrada en un diseño curricular tridimensional, en donde los niveles y áreas de conocimiento y de habilidades ya mencionados [disciplinas específicas, habilidades generales y meta-habilidades], han sido tomadas como su focalización explícita.

La combinación de niveles de conocimiento y de habilidades, define los objetivos del currículo.

El denominador común del enfoque, es que estos tres objetivos son enseñados y entrenados de modo interactivo.

La puesta en funcionamiento de un sistema de aprendizaje basado en la capacidad o competencia, toma tiempo.

Nosotros pensamos en términos de 5 años. Sin embargo, una ventaja importante de este enfoque es que, no todos los elementos del currículo necesitan ser renovados de una vez.

El currículo actual orientado hacia la disciplina queda intacto, y el docente también queda relativamente autónomo en la enseñanza de su materia, en tanto que gradualmente, sobre la base de curso por curso, se van incorporando las nuevas dimensiones.

Las innovaciones probablemente no fracasen, puesto que cuando los objetivos del nuevo currículo aún no sean inmediatamente alcanzados, los anteriores, basados en la disciplina, estarán aún siendo logrados. En otros términos, este enfoque está relativamente libre de riesgos.

Una estrategia de aplicación tal como ésta, es particularmente adecuada para alcanzar amplios cambios en las escuelas existentes.

El conocimiento disciplinario del docente queda respetado, en tanto que, por medio de un cierto compromiso del liderazgo de la escuela, a través de los pioneros dentro del cuerpo de profesores que actúan como modelos del rol y a través de ejemplos exitosos, imperceptiblemente el conjunto del personal comienza a dar los pasos en la dirección correcta, efectuando de modo gradual, ajustes en los cursos y en los estilos de enseñanza.

Una necesidad absoluta es que la administración y los profesionales destacados de la escuela, tienen que tener una visión clara de los propósitos últimos a ser logrados, más una buena medida de convicción y de perseverancia. Esto implica, por supuesto, que los recursos necesarios y las condiciones infraestructurales, deben tornarse disponibles.

.....

.....Bibliografía