

Finocchiaro, Franco

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN UNA EXPERIENCIA DE METODOLOGÍA ABP

Cuadernos de investigación. Serie Administración

2020, no. 2, pp. 35-47

Finocchiaro, F. (2020). Competencias transversales en una experiencia de metodología ABP. Cuadernos de investigación. Serie Administración. En RIDCA. Disponible en:

<http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5385>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/>

Recibido: 14/08/2020 Aceptado: 09/11/2020

COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN UNA EXPERIENCIA DE METODOLOGÍA ABP

Franco Finocchiaro / ffinocchiarouns@gmail.com¹

35

Resumen

El 2020 trajo consigo un sinnúmero de nuevos desafíos producto de la emergencia sanitaria desatada por el covid 19. Desde este punto de vista, la educación superior, al igual que en sus demás niveles, debió adaptarse a las nuevas formas de enseñanza aprendizaje mediada por tecnologías y sin presencialidad.

Así, se propuso para la asignatura estadística de la carrera Tecnicatura Superior en Administración Contable un trabajo grupal encuadrado en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas que permitiera vincular a la asignatura con las demás del plan de estudios y, en particular, las materias de administración. Por otro lado, existía la intención de que analizaran las consecuencias de la pandemia en la situación financiera de empresas. Los resultados fueron muy enriquecedores y se materializaron en un informe estadístico por cada grupo luego de cuatro meses de trabajo.

Para compartir dicha experiencia, se realizó un seguimiento del proceso de cada grupo por diversos medios de comunicación directa (mails, telefónico), clases plenarias generales y por grupos, etc. Al finalizar el mismo, se extendió un cuestionario que pretendía relevar información sobre su percepción del trabajo realizado, en particular, en dos aspectos: desarrollo de competencias transversales y aspectos vinculares.

En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo general compartir la experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) aplicada en el ISFT N°191 como estrategia superadora en el desarrollo de competencias transversales dentro de un contexto pandémico. Para ello, se propone describir la metodología aplicada y la noción de competencias transversales vigente, compartir la percepción de los estudiantes sobre el logro de dichas competencias y reflexionar sobre la visión del contexto de crisis como oportunidad de innovación pedagógica.

Palabras claves: Metodología ABP; pandemia; competencias transversales; innovación pedagógica

Abstract

The 2020 brought with it a host of new challenges as a result of the health emergency unleashed by covid 19. From this point of view, higher education, as in its other levels, had to adapt to new forms of teaching-learning mediated by technologies and without presence.

Thus, a group work framed in the Problem-Based Learning methodology was proposed for the statistics subject of the Higher Technician in Accounting Administration career that would allow linking the subject with the rest of the study plan and, in particular, administration subjects. On the other hand, there was the intention that they analyze the consequences of the

¹ Profesor a cargo de la materia Estadística en Instituto Superior de Formación Técnica N°191 y ayudante de cátedra de Responsabilidad Social en Universidad Nacional del Sur.

pandemic on the financial situation of companies. The results were very enriching and materialized in a statistical report for each group after four months of work.

To share this experience, the process of each group was monitored by various means of direct communication (emails, telephone), general plenary classes and by groups, etc. At the end of it, a questionnaire was issued that sought to collect information on their perception of the work carried out, in particular, in two aspects: development of transversal competences and related aspects.

In this framework, the present work has the general objective of sharing the experience of Problem-Based Learning (PBL) applied in the ISFT N° 191 as an overcoming strategy in the development of transversal competences within a pandemic context. To do this, it is proposed to describe the applied methodology and the current notion of transversal competences, share the students' perception of the achievement of these competences and reflect on the vision of the crisis context as an opportunity for pedagogical innovation.

Keywords: PBL Methodology; pandemic; transversal competences; pedagogical innovation

Clasificación JEL: A220 Educación Económica y Enseñanza de la Economía: Licenciatura

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del turbulento contexto pandémico del año 2020. El covid 19 se diseminó tan rápido por el mundo como sus consecuencias en todas las áreas de la humanidad pero en especial en la social. Durante este lapso de tiempo, la pregunta generalizada hacia expertos fue ¿Hasta cuándo seguirá el covid entre nosotros? Los infectólogos coincidieron en una idea común: el coronavirus llegó para quedarse.

En Argentina, se pudieron ver sus principales efectos a partir del día 20 de marzo cuando se dispuso el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO) el cual, entre otras normas, dispuso la suspensión de clases presenciales en todas las instituciones educativas del país. En lo que corresponde al Instituto Superior de Formación Técnica N°191, se había realizado una reunión previa entre docentes y equipo directivo en la que se recomendó comenzar a preparar materiales digitales por si se diera el caso de no poder concurrir al establecimiento.

Los docentes y el equipo directivo tendieron redes para acompañarse dentro de este nuevo espacio, partiendo de la base que la institución contiene un plantel heterogéneo en edad, formación, características socioeconómicas, conectividad y manejo de recursos digitales, tal es así, que contaba con un aula virtual para cada asignatura pero la mayoría de ellas no era utilizada o se reservaba para almacenar archivos bibliográficos. En el presente contexto, hubo que capacitarse en forma acelerada para conocer las posibilidades técnicas del campus virtual y fundamentalmente las vinculares. Aquí llegaron los primeros interrogantes ¿Cómo generar medios de vinculación en momentos de no presencialidad? ¿Cómo producir contenidos en corto tiempo sin ver a los estudiantes pero sosteniendo la calidad educativa perseguida?

Luego, la búsqueda pasó por planificar una materia que ya se dictaba en un contexto presencial pero "llevada a la virtualidad". Los esfuerzos por replicar el cursado presencial en un entorno virtual llevaron a la conclusión de que no es posible hacerlo, por lo que, se procedió a repensar las actividades para realizar una propuesta superadora y acorde a las necesidades de los estudiantes. En consecuencia, se comenzó a trabajar el vínculo grupal a distancia de manera progresiva, hasta llegar a grupos de cuatro y cinco personas. Al ver que dichos trabajos surtían efectos positivos, se avanzó en una segunda etapa.

Aquí fue cuando se presentó la idea de aplicar la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) considerando situaciones que conjugaran dos aspectos. En principio, que se basen en la dimensión económica y empresarial, que es el futuro campo de

acción de los cursantes. En segundo lugar, que se enmarquen en el contexto de pandemia para analizar las consecuencias que la misma generó en algunos rubros empresariales que se vieron particularmente afectados por el ASPO. Si bien creía en la potencialidad de dicha metodología, en el camino se fueron descubriendo otras que inicialmente no se habían considerado, por ejemplo, la cantidad de competencias profesionales que la misma contribuye a desarrollar tanto a nivel específico como transversal.

En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo general compartir la experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) aplicada en el ISFT N°191 como estrategia superadora en el desarrollo de competencias transversales dentro de un contexto pandémico. Para ello, se recurrirá a los siguientes objetivos específicos:

- Describir la metodología aplicada y la noción de competencias transversales vigente
- Compartir la percepción de los estudiantes sobre el logro de dichas competencias
- Reflexionar sobre la visión del contexto de crisis como oportunidad de innovación pedagógica

Metodología

Institución y grupo objetivo

El ISFT 191 cuenta con cuatro carreras pero la que alberga mayor cantidad de estudiantes es la Tecnicatura Superior en Administración Contable. La misma se divide en dos cursos en el primero y segundo año y luego se unifican en el tercero y último, producto de la deserción generada en los años anteriores. Por otro lado, su plan de estudios se compone de materias básicas o generales, de formación específica y prácticas profesionales. El trabajo se acota a la primera división de segundo año que contó con 18 estudiantes, 14 mujeres y 4 varones y su experiencia de cursado en la asignatura Estadística, espacio incluido dentro de la formación general.

Al inicio del cursado, se propusieron tres actividades previas con el fin de marcar una entrada al terreno considerando la envergadura que tendría el trabajo posterior de ABP. Estas actividades tuvieron los objetivos de autopercepción individual de su rendimiento, de diagnóstico de procedimientos necesarios para el trabajo (de matemática y computación) e interpretación de datos numéricos en parejas.

Una vez planteada la consigna y asignados los grupos, se realizó un seguimiento intensivo tanto del avance de las consignas como del desempeño grupal. Para ello, se utilizaron canales generales, entre los cuales, se recurrió a foros en el aula virtual, clases plenarias y encuentros sincrónicos, y otros particulares con cada grupo como mensajes de WhatsApp y encuentros sincrónicos especiales a pedido del grupo. Complementariamente, se solicitó información adicional del equipo para que las intervenciones se adapten a la circunstancia de cada uno, como disponibilidad horaria de integrantes, recursos que disponían, medios de comunicación internos que utilizaban, etc. Todos coincidieron en la creación de grupos de WhatsApp para conectarse con sus compañeros en forma sencilla y rápida.

Procedimiento y recolección de datos

La estrategia ABP es una metodología en sí misma que si bien tiene una estructura básica, luego se adapta al caso concreto. En lo particular, las etapas que se completaron fueron:

- Búsqueda de información ampliatoria sobre la pandemia y efectos sobre el caso puntual
- Redacción del problema, objetivos, alcance y metodología
- Identificación y clasificación de variables pertinentes
- Diseño de instrumento de recolección (cuestionario)
- Prueba del instrumento (socialización del cuestionario con sus compañeros)

- Envío y recepción de respuestas (simuladas por el docente)
- Organización de datos (en tablas de frecuencias e intervalos, de corresponder)
- Representación gráfica (gráficos de columnas y circulares)
- Cálculo de medidas descriptivas (centrales y de dispersión)
- Elaboración de conclusiones y sugerencias de acción a la organización

Previo a realizar cada una de estas fases, se analizaban los contenidos necesarios en clases plenarias y se complementaban con aplicaciones a otros casos afectados por la pandemia. Luego, cada grupo recibía la consigna formal de acuerdo al grado de avance particular que llevaba del trabajo y disponía del tiempo necesario para dividirse las tareas y concertar una entrega en calidad de “avance para revisión”. Con respecto a los tiempos, se intentó mantener un ritmo similar entre los grupos pero aceptando las particularidades de cada uno. La sugerencia era una entrega semanal o quincenal.

Por otro lado, la metodología aplicada para desarrollar este trabajo contó con el testimonio propio desde la óptica docente, el de los estudiantes involucrados y un registro minucioso del desempeño de cada etapa del trabajo. La retroalimentación por parte de los alumnos se recibió de diversas formas, cuya principal fuente de información fue un cuestionario de reflexión que contenía preguntas abiertas y cerradas, información cuantitativa y cualitativa. Dicho cuestionario, se dividió en dos partes principales: la primera mencionaba las competencias que esta experiencia pretendió desarrollar para que cada uno marcara el nivel de logro que creía haber alcanzado de cada una. Los resultados se midieron según la siguiente escala: no alcanzado, parcialmente alcanzado, alcanzado, lo alcancé más de lo esperado. Además, las competencias se dividieron en específicas de la asignatura y transversales a su formación. La intención fundamental del trabajo fue situarlos en un posible escenario laboral futuro, motivo por el cual, las competencias que debían ponerse en juego fueron diversas. La pretensión, entonces, no fue abarcar todas sino las que desde la óptica docente se planificó trabajar.

Fuera del cuestionario, se tomó como insumo los mensajes recibidos por los estudiantes a lo largo del proceso tales como audios y mensajes escritos, comentarios en clases plenarias, etc. Desde la óptica docente, se recurre a la reflexión constante sobre la propia práctica y el registro de las devoluciones realizadas a cada grupo que, gracias al contexto tecnológico, quedan guardadas en el aula virtual.

Fundamentos teóricos

Noción básica de aprendizaje basado en problemas (ABP)

La metodología ABP ha sido estudiada por diversos autores en un enfoque de aprendizaje significativo, por lo cual, este trabajo no pretende realizar un recorrido teórico de dicha metodología pero sí señalar los aspectos más salientes para caracterizar la experiencia basada en preceptos sólidos.

Así, Santillán Campos (2006) la define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”.

Guitart (2011) enuncia al fundamento básico de la propuesta como fundamentar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas en el trabajo individual y el trabajo en grupo (cooperativo) a través del análisis de situaciones o problemas próximos a la vida real y profesional como puede ser un caso clínico, un artículo de prensa o la construcción de un circuito eléctrico.

Morales Bueno (2018), por su parte, define al ABP como una visión educativa que promueve el aprendizaje abierto, reflexivo y crítico, con un enfoque holístico del conocimiento

que reconoce su naturaleza compleja y cambiante, e involucra a una comunidad de personas que interactúan en colaboración para tomar decisiones en relación a diferentes situaciones problemáticas que deben enfrentar.

Como ya se dijo, hay diversos autores que formulan y reformulan las definiciones de otros, sin embargo, con las nociones compartidas hasta el momento, se pueden inferir algunas de las competencias que se tomaron como base para el desarrollo de este trabajo, por ejemplo, trabajo cooperativo, toma de decisiones, integración de saberes, etc.

Estructura del trabajo ABP propuesto

Los autores que se han dedicado a plantear estructuras de abordaje de un problema, no coinciden en forma unívoca pero si mantienen las actividades que no pueden soslayarse. En lo particular, se tomó conocimiento de textos que abordan la metodología ABP en general (como estrategia) y otros que plantearon estructuras sobre cómo emprender un desafío problemático de índole estadística.

Para no abundar en clasificaciones, se compartirán aquellas que fueron consideradas en forma directa o indirecta para la presente experiencia. Así, Molina Ortiz (2003) comienza explicando el inicio de esta metodología desde que el/la docente plantea la situación diciendo “los estudiantes leen, trabajan y analizan el escenario sobre el que se presenta el problema; identifican lo que saben o lo que creen saber acerca del caso, poniendo en práctica todo el conocimiento previo que poseen en relación a los diversos temas docentes que se ponen en juego. Este conocimiento previo procede de sus conocimientos a lo largo de la carrera, experiencias durante las prácticas, lectura bibliográfica, experiencias personales o familiares”. En lo concreto, se les entregó la consigna que incluía rubro empresarial que les tocó y algunos lineamientos, fundamentalmente contextualizados en las consecuencias económicas de la emergencia sanitaria, que permitían inferir el problema pero no otorgaban información suficiente para investigarlo, motivo por el cual, debían recurrir a fuentes externas que les permitieran lograr un conocimiento completo de la situación. Como apoyo a esta investigación adicional, se compartió con cada grupo un Excel colaborativo en el cual se tabulaban los datos necesarios para citar aportes de textos, noticias de diarios y material audiovisual que pudiera sumar información relevante para la resolución del problema. Particularmente, se consideraba relevante a aquellos recursos actuales relacionados con:

- Consecuencias económicas de la pandemia a nivel nacional y/o local
- Efectos puntuales producidos en el rubro bajo análisis, partiendo de la idea que dicha afectación no fue igual para todos e incluso algunas actividades económicas se vieron beneficiadas por la situación

Con respecto a las pautas de la actividad de relevamiento externo, se trató de una tarea permanente debido a que la información se iba modificando día a día. Se estableció que podían compartir la cantidad de información que creían necesaria y que la decisión de cuando finalizarlo era de cada grupo en función de las necesidades informativas que consideraban pertinentes.

Finalmente, se comparte la estructura planteada por Borrego (2019), ya que, es la que se ha utilizado en forma más plena para este trabajo. Las etapas consideradas por la autora son:

- Planteo del problema: Fijar una redacción clara y concisa que esclarezca el objetivo, el problema a resolver, el alcance y la metodología a aplicar
- Diseño del experimento: se estableció como pauta que el experimento sería un cuestionario de relevamiento dirigido a empleados, clientes, consumidores, etc. según el problema detectado
- Obtención de datos: el cuestionario diseñado en el paso anterior, se proporciona en forma de encuesta, sin embargo, antes de ser enviada pasa por un proceso de revisión del docente y luego de los propios compañeros. Esta sub etapa se denomina prueba del cuestionario e implica que los observadores se pongan en el rol de posibles

receptores del mismo y realicen una apreciación crítica. Luego, las respuestas que se recibieron fueron simuladas por el docente.

- Descripción de datos: implicó una serie de sub etapas que comenzó con la recepción de respuestas, organización de datos en tablas de frecuencias, representación utilizando gráficos de columnas y circulares y, finalmente, cálculos de medidas descriptivas de tendencia central y de dispersión.
- Conclusiones y redacción de informe: en cada una de las fases, se solicitaba que extraigan conclusiones preliminares que luego fueron revisadas y ajustadas para agregarlas al informe final.

La única adaptación realizada a esta propuesta, fue la omisión de la etapa “estimación de parámetros”, ya que, el tiempo necesario para desarrollar los métodos de estimación en clase y luego aplicarlos al caso excedían el espacio temporal destinado a la realización del mismo. En consecuencia, se realizó un trabajo descriptivo que finalizó con recomendaciones y conclusiones basadas en cruce de información e interpretación de los datos del presente, sin inferir datos futuros.

Competencias y habilidades que permite desarrollar

Habiendo esclarecido en términos procedimentales cómo se llevó adelante el trabajo, resta dedicarle un espacio a los objetivos que se persiguieron con el mismo. Este elemento es considerado el más importante, ya que, marca el eje central que justifica la aplicación de esta metodología.

Existen cada vez más conceptos y reformulaciones del término competencias, pero a efectos del trabajo, nos basaremos en uno de los que tiene mayor acuerdo doctrinario que se resume en la sigla CHA que significa: conocimientos, habilidades y actitudes. En este marco, también existe un universo de trabajos que clasifican las competencias de acuerdo a diversos parámetros, pero cuya clasificación elemental las divide en generales o transversales y específicas o particulares de un área del conocimiento.

En particular, el Proyecto Tuning une a un grupo de investigadores del mundo que amplió las reflexiones sobre la educación superior, las estructuras y contenidos de los estudios. Uno de los resultados de su trabajo, fue conceptualizar a la competencia como aquella formación integral del ciudadano, a través de nuevos enfoques, que incluye lo cognoscitivo, lo psicomotor y lo afectivo, lo que quiere decir, que no se puede reducir al desempeño laboral o a la adquisición de conocimientos, sino que abarca un conjunto de capacidades, desarrolladas a través de procesos que llevan a la persona a ser competente para realizar diferentes acciones de forma responsable. Al mismo tiempo, elaboraron una clasificación de competencias transversales en las que se encontraban: instrumentales, sistémicas, personales y otras. En el siguiente cuadro, se determinan cuáles son las competencias transversales que se encuadran en cada grupo:

INSTRUMENTALES	PERSONALES
----------------	------------

Capacidad de análisis y síntesis Capacidad de organización y planificación Comunicación oral y escrita Conocimiento de una lengua extranjera Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio Capacidad de gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones	Trabajo en equipo de carácter interdisciplinario Trabajo en equipo en contexto internacional Habilidades de relaciones interpersonales Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad Razonamiento crítico Compromiso ético
SISTÉMICAS	OTRAS
Aprendizaje autónomo Adaptación a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo Conocimiento de otras culturas y costumbres Iniciativa y espíritu emprendedor Motivación por la calidad Sensibilidad hacia temas medioambientales	Aplicación de conocimientos teóricos a la práctica Uso de internet como medio de comunicación e información Experiencia previa Capacidad para comunicarse con no expertos Entender el lenguaje y propuesta de especialistas Ambición profesional Autoevaluación Conocimiento de segunda lengua extranjera Negociación

Fuente: Proyecto Tuning (2007)

Con este compendio de competencias, se pretende abrir el panorama de las capacidades consideradas como transversales por los investigadores y se aplicarán a la experiencia práctica aquellas que se creen de mayor desarrollo en el trabajo ABP.

Las competencias transversales y el ABP

Como ya se anticipó, la metodología ABP permite contribuir al desarrollo de competencias transversales requeridas en otras asignaturas y, por supuesto, es un futuro escenario laboral.

Para ello, se focalizó en un comienzo en consultar a los estudiantes sobre las materias con las que creen que pueden haber vinculado este trabajo directa e indirectamente. Esto es, mensurar la interdisciplinariedad que se pudo alcanzar como punto de partida para ir de lo particular a lo general. Esta integralidad de contenidos hace que el estudiante recurra a los saberes previamente adquiridos y los ponga en funcionamiento para construir otros nuevos.

En cuanto a los resultados, en promedio los estudiantes marcaron relaciones con 4/5 materias de las 10 que tienen en primer año y con 2/3 de las 9 que tienen en segundo (sin contar estadística). Las materias con las que mayor vinculación se encontró fueron Computación I, Metodología de la Investigación, Matemática I y Principios de la Administración, superando en todos los casos el 50% del curso. En cuanto a las materias del segundo año, aquellas que alcanzaron el acuerdo de más de la mitad de los cursantes, fueron: Computación II y Toma de decisiones (espacio institucional).

Como puede verse hay pluralidad de opiniones pero al mismo tiempo ideas coincidentes en que Matemática y Computación fueron campos explorados debido a las herramientas tecnológicas que el trabajo demandó y también el campo de la matemática, del cual se sirve la estadística.

Sin embargo, es importante señalar que si bien no fueron marcadas por más de la mitad del curso, un porcentaje considerable marcó relaciones con Economía, Alfabetización Académica y Sociología de las Organizaciones en primero, y con Matemática II y Matemática Financiera en segundo. Más allá de la repetición en el área matemática, no sorprende que aparezcan administración y no contabilidad, ya que, la naturaleza de los casos planteados evidenciaba problemas de gestión y no de sistemas de información.

Habiendo marcado la interdisciplinariedad como eje principal para el desarrollo de competencias transversales, se recurrirá a la clasificación establecida por el Proyecto Tuning (2007) que las dividió en instrumentales, personales, sistémicas y otras, pero enfocando la investigación en aquellas que se pretendía abarcar. En las siguientes secciones, se abordarán dichas competencias explicando la forma en que se desarrollaron acompañado de la autopercepción de los estudiantes sobre el logro de las mismas.

Competencias transversales instrumentales

Dentro de las mencionadas por el Proyecto, se consideraron como más aplicadas las siguientes competencias: capacidad de planificación y organización, comunicación oral y escrita, conocimientos de informática, toma de decisiones y, naturalmente, resolución de problemas.

Al respecto, se vio la idea de aprendizaje mutuo en muchos de estos aspectos tales como herramientas de internet para comunicarnos tales como software para videoconferencias, alternativas en el caso de escasez de recursos, diferentes maneras en que los grupos decidían comunicarse, etc.

Capacidad de planificación y organización

La Universidad Europea de Madrid la define como “aptitud para programar y distribuir tareas en el tiempo así como establecer objetivos realistas”.

Si bien existía una planificación en la cual se indicaban las tareas a cumplir cada semana, luego dichas actividades eran procesadas por el equipo que se encargaba de distribuir tareas, roles, tiempos y recursos. Según la perspectiva de los estudiantes, un 47% lo logró parcialmente y un 35% lo logró en forma íntegra. Además, ninguno marcó esta competencia como “no alcanzada”.

Por otro lado, todos los grupos manifestaron haber recurrido a la división de tareas para cumplir con las entregas de cada semana y así avanzar en el trabajo. Las diferencias en este punto, pasaron por los criterios que marcaron a la hora de asignar responsabilidades, siendo los más salientes:

- Tiempos y compromisos particulares de los integrantes
- Buscando la equidad de trabajo
- Recurriendo al azar
- Según lo que cada uno sabía hacer mejor según el criterio grupal

Comunicación oral y escrita

Es definida como “aptitud para transmitir un discurso teórico, académico y profesional, para expresar opiniones, puntos de vista, ideas, experiencias, pensamientos, conocimientos, etc. por escrito y de forma oral, con correcta ortografía, semántica y dialéctica”. Debido a su importancia, es una de las competencias más trabajadas a lo largo de la experiencia. La comunicación fue planteada como eje fundamental desde el inicio, incluso sobre el cumplimiento de tiempos y responsabilidades.

Las vías de comunicación empleadas fueron múltiples, pero todas mediadas por la tecnología debido a la imposibilidad del encuentro físico. Los cuatro grupos comentaron que generaron un grupo de WhatsApp para comunicarse mejor y allí combinaban los mensajes escritos con las notas de voz. También tenían línea directa con mi mail y teléfono celular para evacuar consultas.

En cuanto a la comunicación docente/estudiantes, se procuraron dos formas de vinculación. La primera, relacionada con el seguimiento particular de cada grupo a través de los medios mencionados en el párrafo anterior y con el agregado de intercambios en foros y devoluciones escritas en cada entrega. Por otro lado, desde una visión plenaria, se utilizaron las clases como espacio para compartir ejemplos y orientaciones sobre el trabajo en curso, estrategia que se acentuó en la etapa de escritura de informes. En forma esporádica, se acordaban encuentros de zoom en los cuales los estudiantes pudieran tomar la palabra y dirigirse a los demás compañeros.

Para relevar las opiniones de los estudiantes, fue preciso indagar en tres cuestiones alusivas a la competencia señalada: comunicación fluida dentro del grupo, utilización de técnicas de escritura y redacción adecuadas y expresión de pensamientos con libertad. Se puede visualizar que las técnicas de escritura y redacción son la competencia lograda por todos los estudiantes y eso se corresponde con lo dicho sobre el apoyo significativo que se depositó en la etapa de escritura de informes. Por otro lado, el 61% marcó como alcanzado el pensamiento crítico y expresión de opiniones con libertad y 17% parcialmente alcanzado. Mientras que, con respecto a la comunicación fluida dentro del grupo marca un 50% y un 39% respectivamente. Sin embargo, a la hora de consultar sobre el trabajo en equipo señalan dificultades de comunicación con algunos integrantes vinculados a falta de compromiso o problemas externos a la materia.

Toma de decisiones

Esta competencia es definida por Pablo Buol como “Capacidad para elegir entre varias alternativas, aquellas que son más viables para la consecución de los objetivos, basándose en un análisis exhaustivo de los posibles efectos y riesgos así como posibilidades de implantación”.

La toma de decisiones fue aplicada en todo momento del trabajo y la orientación en este aspecto tuvo la finalidad de producir la toma de conciencia de la responsabilidad que conlleva tomar decisiones y de la apertura que es preciso desarrollar para considerar diferentes escenarios posibles. Además, se recurrió al espacio que tienen en forma concomitante que se dedica a presentar formas de decidir al alumnado.

Dentro del trabajo tuvieron que tomar decisiones en conjunto con el curso como pueden ser los títulos con los que denominaron a los informes finales. Esta modalidad basada en los principios democráticos, planteaba que cada grupo definía tres alternativas de elección y el curso a través de la votación consiente definía por mayoría el título definitivo de cada trabajo. Además, se tomaban decisiones en forma diaria en cada grupo como las ya mencionadas de división de tareas, también definían los roles que cada uno desempeñaba, los mensajes a enviar al docente, etc.

Con respecto a los resultados, se consultó en particular la competencia de tomar decisiones basadas en argumentos sólidos, de modo que no solo permitía obtener información sobre las decisiones sino también sobre la capacidad de argumentación. En esta pregunta, el 56% lo consideró como alcanzado pero un 17% como no alcanzado. Si bien estos valores no resultan preocupantes, el “no alcanzado” representa la opinión de 3 de los cursantes. Esto permite evidenciar que en un próximo trabajo o actividad debiera profundizarse en esta competencia presentando ejemplos de cursos de acción concretos, analizando los roles de cada uno en los grupos, entre otras alternativas.

Competencias transversales personales

Las competencias personales se vinculan puntualmente con los otros y el trabajo en equipo en diferentes circunstancias. En este caso, se consideró desde dos aspectos: el trabajo en forma grupal y colaborativa y la construcción de relaciones basadas en el compañerismo y la buena predisposición. Como se puede inferir, el foco de estas inquietudes estuvo puesto en los aspectos actitudinales que un trabajo extendido en un horizonte temporal de cuatro meses

requiere. A eso, se le adiciona el contexto de crisis que se mantuvo presente afectando la estructura emocional de todos los implicados.

Trabajo en equipo y relaciones interpersonales

El trabajo en equipo es definido como “aptitud para compartir información y conocimiento con los demás miembros del grupo, asumir y colaborar activamente en la consecución de objetivos comunes, valorar e integrar las aportaciones del resto de los componentes del grupo y a actuar para desarrollar un buen clima”. Esta búsqueda de un clima adecuado y respetuoso no es más que la suma de las predisposiciones de cada uno de los integrantes, por lo cual, se apuntó a lo actitudinal como condición sine qua non para obtener la sinergia que toda agrupación necesita en el logro de objetivos comunes.

En los resultados, se pudo ver que el trabajo en equipo fue marcado como alcanzado por el 44% y no alcanzado por el 17%. Eso se corresponde con la opinión de los integrantes de algunos grupos que personalizan la falta de compromiso o colaboración de alguno de los miembros en forma sostenida. Esta tendencia se acentuó considerando que muchos no se conocían previamente.

Con respecto a la construcción de relaciones basadas en el compañerismo y en la buena predisposición el 50% lo marcó como alcanzado y nuevamente un 17% como no alcanzado. Las razones pueden ser las mismas que en el caso anterior. Sin embargo, se puede ver que aquí nadie marcó la opción “lo alcancé más de lo esperado” mientras que en el trabajo grupal y colaborativo 2 personas lo habían hecho. Al trabajar con los grupos en forma particular, se pudieron evidenciar situaciones en las cuales algunos no funcionaban con la misma fluidez que otros, se generaban conflictos y subdivisiones entre aquellos que realizaban aportes al trabajo con mayor constancia que otros. Como mediador de dichas circunstancias, se plantearon encuentros de videollamada particular con grupos que así lo requerían, asignación de responsabilidades desde el docente que surtían un efecto más eficiente que si lo hacían sus compañeros, seguimiento particular del desempeño de dichos integrantes, etc. Si bien los resultados no han sido los óptimos como puede apreciarse en las opiniones de los estudiantes, se lograron los objetivos docentes que tendían a sostener el trabajo grupal, evitar conflictos que excedieran intercambios comunes y prevenir la deserción por cansancio o agotamiento producto del trabajo planteado.

Competencias transversales sistémicas

Aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo entendido como la toma de conciencia de la responsabilidad que conlleva el propio aprendizaje y la selección de estrategias metacognitivas adecuadas es fundamental en cualquier contexto de aprendizaje. Sin embargo, en el contexto virtual se vuelve más importante la guía del docente en este proceso debido a la falta de contacto directo que produce la no presencialidad. Esto es, no existe el feedback directo del estudiante en el cual se puede identificar si comprende o no los contenidos que se vierten. La utilización de esta metodología permite corroborar la adquisición de conocimientos al ponerlos al servicio de una aplicación concreta y directa. En este sentido, cada herramienta estadística utilizada era conceptualizada y descripta por los estudiantes, de modo de poder obtener indicios de su asimilación.

En cuanto a la visión de los estudiantes, se les consultó por la competencia “toma de conciencia del propio aprendizaje y de aquellos factores que afectan positiva o negativamente”. Dentro de los factores se aclaró que referían a factores propios de las formas en las que cada uno aprende y también del ambiente o contexto de estudio que en una situación pandémica nos dirige directamente al ámbito familiar y doméstico. En el primer grupo, se incluye hacer resúmenes, grabar clases, realizar cuadros comparativos, leer bibliografía, tomar apuntes, entre

otros. En tanto que en el segundo se ubican aspectos propios del ambiente de estudio como recursos disponibles, tiempos y horarios de preferencia, música de fondo, etc.

En particular, los estudiantes marcaron en un 56% que alcanzaron este objetivo y un 22% lo alcanzó más de lo esperado. Además, ningún estudiante lo marcó como no alcanzado, dato que representa uno de los mejores resultados de esta experiencia.

Otras competencias transversales

Aplicación de conocimientos teóricos en la práctica

Tudela y otros (2005) determinan que esta competencia sólo se puede producir si se ponen en marcha procesos de transferencia. La transferencia del conocimiento o de la habilidad adquirida se define como la utilización del conocimiento adquirido en una situación para realizar una tarea que es novedosa para el individuo. En este contexto significaría aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos académicamente a los problemas y situaciones de la vida real. Esta competencia configura la base del trabajo por eso no se realizó ninguna pregunta en particular sino que cada una de las competencias descritas son diferentes aristas para analizar la aplicabilidad de conceptos teóricos. En particular, las preguntas sobre autoevaluación y metacognición apuntan a aspectos de integración teoría-práctica.

Con respecto a la propuesta docente, se compartían dichos conceptos y ejemplos de aplicación en las clases semanales plenarias, los encuentros sincrónicos y material teórico escrito que inicialmente no había sido contemplado para evitar sobrecarga de material pero, a pedido de los estudiantes, se incorporó.

Capacidad de autoevaluación

“Autoevaluarse es la capacidad del alumno para juzgar sus logros respecto a una tarea determinada: significa describir cómo lo logró, cuándo, cómo sitúa el propio trabajo respecto al de los demás, y qué puede hacer para mejorar”. Esta idea de autoevaluación no es más que la continuidad del proceso metacognitivo analizado en la competencia aprendizaje autónomo. Entonces, una vez que el estudiante selecciona estrategias de aprendizaje, es importante que realice un monitoreo de las mismas para detectar posibles oportunidades de mejorar sus habilidades cognitivas y metacognitivas.

En particular, se propusieron varios momentos de autoevaluación tanto individual como grupal, por ejemplo, en las clases plenarias donde se realizaban seguimientos de avances, en la etapa de informes que sirvió de mucho para que cada estudiante detectara sus dificultades de escritura, redacción y vocabulario. Por otro lado, el propio cuestionario contaba con preguntas de autoevaluación donde cada uno debía analizar su desempeño personal con los siguientes disparadores: dificultades que debieron sortear, aportes personales realizados al grupo de trabajo, aspectos que les gustaría investigar si pudieran repetir la experiencia, relación con el aula virtual y recursos tecnológicos.

Por motivos de alcance del trabajo, se focalizará en dos aspectos de autoevaluación. El primero implicó recurrir a las experiencias previas. Tomando conciencia de que los estudiantes no comenzaban su formación con este trabajo, interesó indagar sobre trabajos similares que hubieran podido desarrollar en la carrera. La respuesta fue negativa en 14 de 18 respuestas y los 4 estudiantes que marcaron que habían realizado algún trabajo similar refirieron a trabajos de informática que se especializaron en alguna parte de la presente metodología, por ejemplo, en la realización de gráficos.

El segundo aspecto es comentar el nivel de alcance de autoevaluación que marcaron los estudiantes, encontrando que el 56% lo marcó como alcanzado y el 22% más de lo esperado. Como contrapartida, el 6% respondió que no lo alcanzó. Estos valores son muy similares a los cosechados en el aprendizaje autónomo y representan números muy alentadores para continuar acompañando al grupo en su proceso metacognitivo.

Reflexiones finales

En esta última sección, se pretenden resumir las reflexiones que dejó la experiencia realizada considerando el desarrollo de competencias descripto.

En principio, fue una experiencia enriquecedora la de poder aprovechar un contexto que nos niveló a todos a las mismas incertidumbres, descubrimientos y oportunidades para pensar una propuesta de innovación pedagógica que no solo involucró a estudiantes y docente sino que se elevaron los trabajos y las consignas a la Jefa de Área y la Directora.

En cuanto a las competencias instrumentales, el trabajo fue arduo y considerado una parte más del camino en el desarrollo de estas capacidades. Sin embargo, el avance fue posible a través de la acción de fomentar la conciencia en los estudiantes sobre la importancia de trabajarlas y vincularlas, es decir, una comunicación fluida requería indudablemente organización grupal y distribución de roles, y eso lo han comprendido todos. Por otro lado, expresar y recalcar los objetivos a los que se pretendía arribar con el trabajo fue el norte para que pudieran afrontar tomas de decisiones eficientes, oportunas y pacíficas.

La manifestación de los objetivos en forma clara y precisa también permitió dirimir inconvenientes grupales asociados a diferentes formas de trabajar y sentido de responsabilidad. De ese modo, y con el fin de entrenar las competencias personales, se puso el eje en la importancia de la sinergia grupal, entendida como el plus de rendimiento generado al trabajar en equipo y, también se lo asoció a un futuro laboral en el que deberán compartir tareas con otras personas que trabajen de diversas maneras. Las relaciones interpersonales, por su parte, se basaron en el respeto de los tiempos y las situaciones del otro, considerando como principio rector el establecimiento de relaciones duraderas que no se extinguían con un trabajo en equipo de cuatro meses como fue el presente.

Por otro lado, la posibilidad de obtener un feedback constante de los estudiantes para plantear modificaciones en forma concomitante a medida que iban planteándose las dificultades, como, por ejemplo, las fallas en los recursos, los tiempos limitados, las superposiciones con otras asignaturas, etc.

Quizás la competencia de aprendizaje autónomo es la que hubiese requerido mayor desarrollo. Si bien se mantuvo esta idea de ABP como forma de aprendizaje significativo, no se logró la conciencia esperada sobre estrategias metacognitivas, métodos de aprendizaje personal, entre otros. Se cree, de todos modos, que es una competencia que se desarrolla a lo largo de la vida estudiantil, por lo cual, este resultó un eslabón más en la cadena de herramientas que contribuyan a la selección de estrategias de estudio eficientes y adquisición de autonomía en la realización de tareas encomendadas.

Con respecto a las otras competencias transversales, la articulación teoría práctica estuvo en todo momento y se evidenció en las clases plenarias en las que se desarrollaban aspectos teóricos y los estudiantes formulaban preguntas sobre cómo aplicar o desarrollar lo visto en cada uno de sus casos. Estos espacios de integración, también servían para que cada uno explicara aspectos particulares de su caso de aplicación y los compartiera con sus compañeros. La autoevaluación y evaluación al docente también se mantuvieron en el centro de la escena, fundamentalmente, por vía privada en la que los propios estudiantes manifestaban aspectos positivos y negativos de sus grupos, solicitaban ayuda para mejorar estos últimos y también compartían devoluciones sobre el rol docente, claridad de las consignas y periodicidad de las entregas. Las mismas fueron tomadas para establecer nuevos esquemas y negociar condiciones que no complicaran a los grupos pero aseguraran la finalización del trabajo en los plazos estipulados de antemano.

Como cierre de esta experiencia, se recurrirá una vez más a la voz de los estudiantes que comentaron cuales fueron sus conclusiones del trabajo, es decir, que es lo que se llevan del mismo:

- Las clases plenarias son muy importantes para recibir una guía y luego trabajar
- Sirvió para conocer nuevos métodos de investigación que desconocía
- Las etapas del trabajo fueron integrando los contenidos de la asignatura en una unidad
- La importancia de la motivación del docente, compañeros de grupo e individual

Finalmente y a modo de dejar abierto el camino para futuros trabajos de investigación de los estudiantes, se les consultó sobre qué otros temas les gustaría trabajar en futuras indagaciones y los resultados más comunes fueron: economía nacional, análisis financiero de empresas, operaciones con moneda extranjera, uso de agrotóxicos y sus efectos, etc. Como se puede notar, las ideas planteadas son por demás interesantes, lo que configuran claros disparadores para continuar su camino como investigadores y analistas en ciencias económicas.

Referencias bibliográficas

- Borrego, S. (2009). Técnicas de obtención y representación de datos. Tablas estadísticas. Revista de Innovación y Experiencias Educativas. N° 14. 2009. ISSN: 1988-6047.
- Díaz Barriga, F. (s/f). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista 2da edición (capítulo 2: Constructivismo y aprendizaje significativo). Mc Graw Hill.
- Guitart, M. E. (2011). Del “Aprendizaje Basado En Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado En La Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. Revista de Docencia Universitaria, Vol.9 (1), 2011, 91 – 107 ISSN: 1887-4592.
- Meneses Benavides, G. y Ordosgoitia Morales, C. (2009). Laboratorio virtual basado en la metodología de aprendizaje basado en problemas ABP. Revista de Educación en Ingeniería. Junio de 2009. N°. 7, 62-73.
- Moirano, R. (2015). Revisión del Estado del Arte: Competencias. Revista Escritos Contables y Administración. DCA. Universidad Nacional del Sur.
- Molina Ortiz, J. A. (2014). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 3. N°2.
- Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21 (2), 91-108.
- Santillán Campos, F. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), N°40/2.
- Sepúlveda Romero, M. (2017). Las Competencias Transversales, base del Aprendizaje para toda la vida. Bogotá DC: Universidad EAN.
- Tudela, P.; Bajo, M.T., Maldonado, A., Moreno, S., Moya, M. (2005 diciembre). Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Universidad de Granada (documento no publicado).
- Universidad Europea de Madrid (s/f). Competencias generales y específicas.