

Equidad, democracia y aprendizaje en el aula de clase como aliados estratégicos de la formación por competencias en economía

*Danny García Callejas**

Profesor, Departamento de Economía
Universidad de Antioquia

Dirección-e: dgceudea@gmail.com

“Si la estructura de mi pensamiento es la única correcta, irreprochable, no puedo escuchar a quien piensa y elabora su discurso de una manera que no es la mía”
(Paulo Freire, 1998 p. 116)

Resumen: La formación por competencias exige mayor trabajo independiente de los estudiantes y simultáneamente promueve mayor participación dentro del aula de clase. Este artículo analiza y propone las teorías de Jean Piaget y Paulo Friere como fundamento de la formación por competencias en economía. Igualmente, presenta varias estrategias pedagógicas consistentes con estas teorías y que promueven la democracia, inclusión y aprendizaje autónomo dentro y fuera del salón de clase. En conclusión, este artículo sugiere que el método de “tiza y tablero” es incompatible con la formación por competencias y fomento de la equidad y aprendizaje autónomo.

Palabras clave: formación por competencias, inclusión, democracia, equidad, aprendizaje autónomo.

Clasificación JEL: A20, A22, I24.

Introducción

El aprendizaje y la enseñanza se han transformado desde comienzos del siglo XX. Inicialmente se pensaba que era el profesor quien debía alimentar con conocimientos a los alumnos y que mientras más mejor. No obstante esta perspectiva se fue superando hasta llegar a la concepción actual donde el docente es un facilitador que apoya la labor y el liderazgo de los miembros del grupo quienes son tratados como iguales y colaboran colectivamente para avanzar el conocimiento y teniendo como fin el desarrollo de competencias.

Las teorías sobre el aprendizaje y enseñanza de Jean Piaget y Paulo Freire sugieren que la interacción social, la práctica y uso del aula de clase como un espacio para la liberación fomentan el aprendizaje autónomo y profundo. Es más, estos autores argumentan que el salón de clase debe ser un espacio donde no se reproduzcan las inequidades propias de la sociedad y que por el contrario permita desarrollar el sentido crítico y de participación democrática.

*Profesor, Departamento de Economía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Integrante, Grupo de Macroeconomía Aplicada, Universidad de Antioquia. Dirección: Facultad de Ciencias Económicas, Calle 67 No. 53-108, Bloque 13, Ciudad Universitaria, Medellín, Antioquia, Colombia, S.A. Teléfono: 011 57 4 219 5820 y 219 5800. Dirección-e: dgceudea@gmail.com.

Este artículo pretende aplicar las teorías del aprendizaje y enseñanza de Piaget y Freire a las estrategias pedagógicas utilizadas por los economistas para sugerir que técnicas como el aprendizaje basado en problemas y el diálogo, por ejemplo, son compatibles con la formación por competencias mientras que los métodos tradicionales (clase magistral y exámenes) no lo son. Además, este trabajo sugiere que las técnicas tradicionales solo consolidan la inequidad y autocracia en el aula de clase.

Para ello, este trabajo se divide en dos secciones. La primera presenta las teorías de Piaget y Freire y la segunda presenta las técnicas que surgen como consecuencias de aplicar este par de teorías a la economía.

I. Las teorías de Jean Piaget y Paulo Freire sobre al aprendizaje y enseñanza

A. La teoría de Piaget

Esta es una teoría de etapas del desarrollo cognitivo (Piaget, 1973). Esto implica que hay cambios cualitativos distintivos y significativos en como se organiza y se entiende el mundo exterior. Por tanto, esta teoría no implica que a medida que pasa el tiempo se obtienen mayores asociaciones. Simplemente con el paso del tiempo y en momentos claves del desarrollo, lo cognitivo crea formas únicas, propias y de primera vez solamente para entender el mundo exterior (Piaget, 1973, p. 16).

Central a esta teoría está el “esquema”. Un esquema constituye la unidad de conocimiento. Es el punto sobre el cual se construye más conocimiento. Las experiencias del infante permiten crear esquemas (Piaget, 2001, p. 196). Un ejemplo de Piaget, es la manera como los bebés aprenden a succionar leche. Si se le da una botella o un pedazo de tela, el bebé intenta succionar. Es decir, se está formando un esquema o marco que soporta un cierto comportamiento. Y el infante incluye los estímulos del mundo exterior. Luego de hacer el intento y errar, el bebé aprende que hay objetos que no se pueden succionar. Entonces aparecen situaciones que generan frustración y empieza a determinar que hay objetos por cuya forma no se pueden succionar.

Así, que el bebé desarrolle esquemas a partir de estas experiencia hace que el infante “asimile” la información del mundo exterior y desarrolle los esquemas en una forma de generalización (Piaget, 2001, p. 182).

Luego el infante se “acomoda” al mundo exterior. En este proceso, entiende el bebé que hay situaciones en las cuales se debe acomodar. En tiempo, con nuevas experiencias el bebé desarrolla nuevos esquemas, como al identificar que el tetero contiene un líquido que le quita el hambre. Luego identifica que puede tomar el tetero y con ello genera un nuevo esquema que se acomoda a las circunstancias que le rodean.

Por tanto, se crean etapas de desarrollo cognitivo. Y en cada paso se entiende el para qué de cada objeto en cada situación. Al comienzo el bebé en vez de ponerse el sombrero, lo succiona, por ejemplo, pero luego comprende, en el futuro, que el sombrero es para ponérselo en la cabeza y no para succionar.

La etapa sensorial básicamente afirma que solo se aprende de lo que te estimula, lo que puedes percibir. Con esto se empieza a formar un esquema pues al explorar el mundo exterior, el sujeto comprende cómo ese mundo reacciona a sus acciones. Por tanto, se crea un esquema de “causalidad”. Mi acción tiene una consecuencia, por tanto, mi acción debe ser una causa.

En la etapa sensorial, los objetos y las ideas no son inicialmente identificados y no se “retiene” ese objeto o idea. Si el objeto o idea se esconde, sucede que el sujeto en este periodo no lo reconoce, pero al apropiarse del mundo exterior y superar la etapa sensorial, entonces se reconoce esa idea u objeto y no hace falta tenerlo en frente para comprender su existencia e implicaciones.

Igualmente sucede con el aprendizaje de una teoría o un concepto. Inicialmente, los estudiantes perciben esa teoría como lejana y no la reconocen, pues están en la etapa sensorial. Sin embargo al interactuar con ella, estimular esa teoría y ver sus implicaciones, se desarrolla un esquema mental que permite apropiarse de ella y luego comprender y “reconocer” su existencia sin necesidad de tenerla en frente.

No obstante, la teoría Piagetiana plantearía que no es un problema de “percibir” esa teoría por mucho tiempo, sino de interactuar con ella para desarrollar un esquema mental que la contenga. Sin duda, y nuevamente esta teoría enfatiza, ese proceso de acomodación y reconocimiento es distinto y único para cada persona, pero es la interacción con esa idea lo que permite su reconocimiento.

Los críticos de esta teoría aseguran que el aprendizaje es el resultado de una etapa de prueba y error. Pero si ese fuera el caso, ¿sería un individuo capaz a de aplicar el mismo principio pero bajo un contexto completamente distinto? Esto último es solo posible si la persona aprendió y para ello requiere del desarrollo de un esquema y su reconocimiento. Por ejemplo, si a un pez se le pone una prueba de nadar por ciertos conductos para llegar a la comida, luego de diversos intentos, el pez mecanizará el procedimiento para llegar a su meta. Sin embargo, si se le cambian las condiciones, el pez falla. En conclusión no hubo aprendizaje sino memorización de un conjunto de comandos y direcciones que le permitieron llegar a su meta.

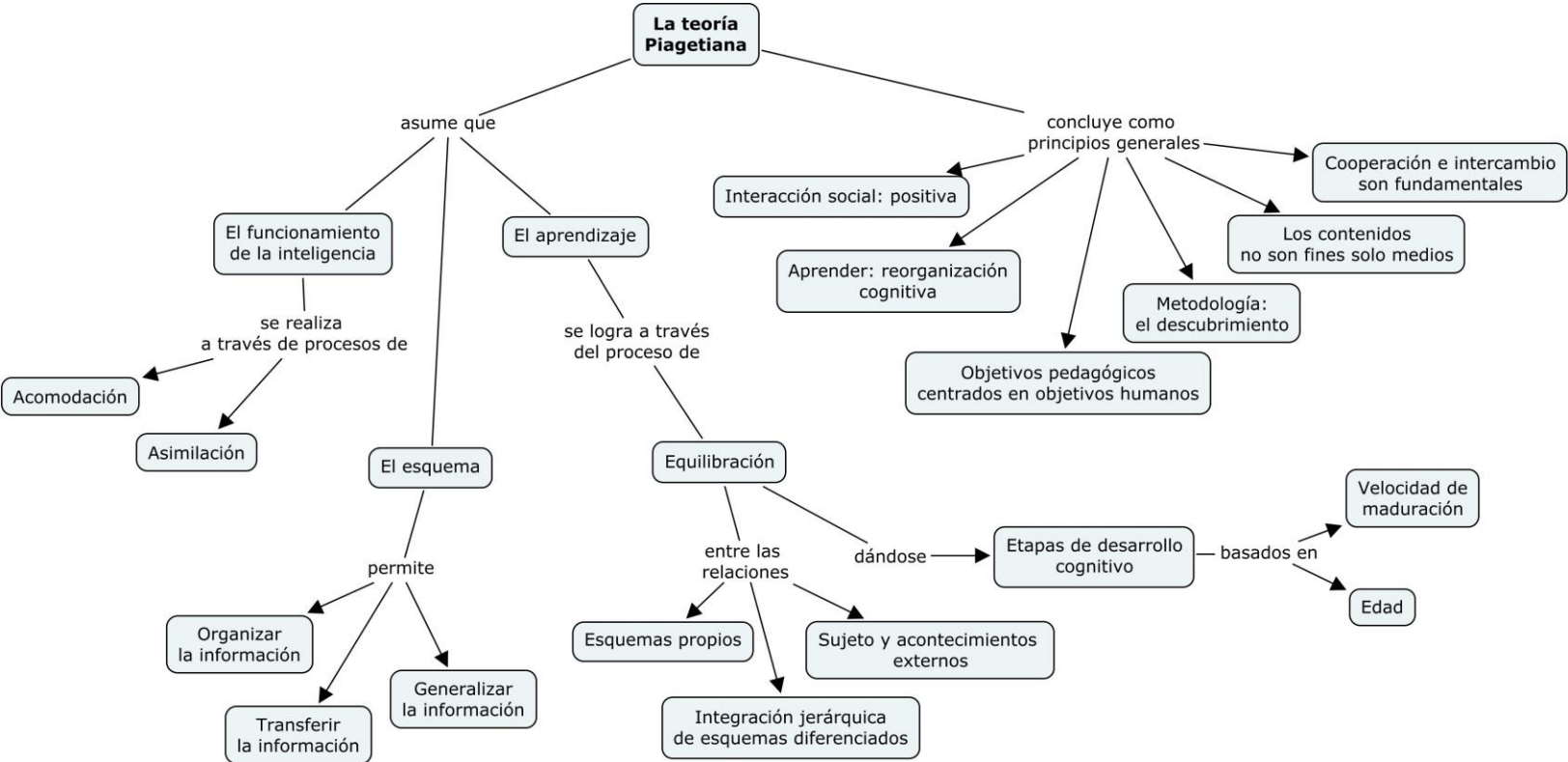
La teoría de Piaget (2001, p. 178) entonces enfatiza la importancia del aprendizaje activo, así como a un niño lo motiva el juego, el aprender de manera dinámica también inspira al estudiante.

Entonces el proceso de interacción con los fenómenos, teorías e ideas se interioriza al combinarlos con la propia experiencia, los propios esquemas y jerarquías. Luego de este proceso, el individuo equilibra cada aspecto para llegar a una síntesis permitiéndole lograr el aprendizaje.

Vale la pena aclarar que cada sujeto tiene su propio tiempo de maduración para llegar a la equilibración y por tanto apropiarse de las ideas a las que se enfrenta. Pero cada persona debe tener la oportunidad de enfrentarse independientemente para aprender (Piaget, 2001, p. 59).

El Mapa Conceptual 1 resume algunos de los aspectos más relevantes para este artículo de la teoría de Piaget.

Mapa Conceptual 1. Resumen de la teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza en Piaget



B. Teoría freiriana sobre el aprendizaje-enseñanza

“Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos. Son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero” (Freire 1992, p. 57). Efectivamente, la teoría freiriana sobre el aprendizaje y enseñanza señala que la educación no es un sector o un ente aislada de los problemas que aquejan cualquier sociedad. De hecho, esta teoría sugiere que el aula de clase se convierte en un escenario donde se reproducen las relaciones de opresión, autoritarismo, discriminación e inequidad propias de nuestras sociedades (Freire, 1998, pp. 104-105).

No obstante, el aula de clase también presenta una oportunidad: pedagogos conscientes de la realidad social e interesados en transformarla pueden promover el cambio y sembrar estas semillas en los miembros del grupo. El pensamiento crítico y el promover la inclusión e igualdad en el aprendizaje y enseñanza permiten que los integrantes del grupo exploren sus propias miradas, sus propias verdades y decidan el lente a través del cual analizan las ideas y teorías (Freire, 2009, p. 79).

Pero más allá de fomentar un espíritu crítico y de trabajo independiente, la teoría de Friere sugiere que el aprendizaje y la enseñanza son más efectivos si se promueve el trabajo colaborativo. La competencia, sugeriría Freire, genera división y egoísmo entre los miembros del grupo restringiendo e imponiéndole límites al conocimiento pues se confunde los fines con los medios. El logro de una calificación cuantitativa más que el avance del conocimiento, el análisis crítico de teorías y el “aprender a aprender” se convierte en el centro del proceso educativo.

Al mismo tiempo, restringir el aprendizaje y enseñanza a una competición degenera en un sistema autoritario y de imposiciones por parte del docente. En esta imposición más que selección de temas, se limita la creatividad, la participación y la inclusión de los demás miembros del grupo. Además, tiende a justificar la realidad social de divisiones sociales y de clase, y de grupos con poder y otros excluidos y, peor aún, de opresores y oprimidos.

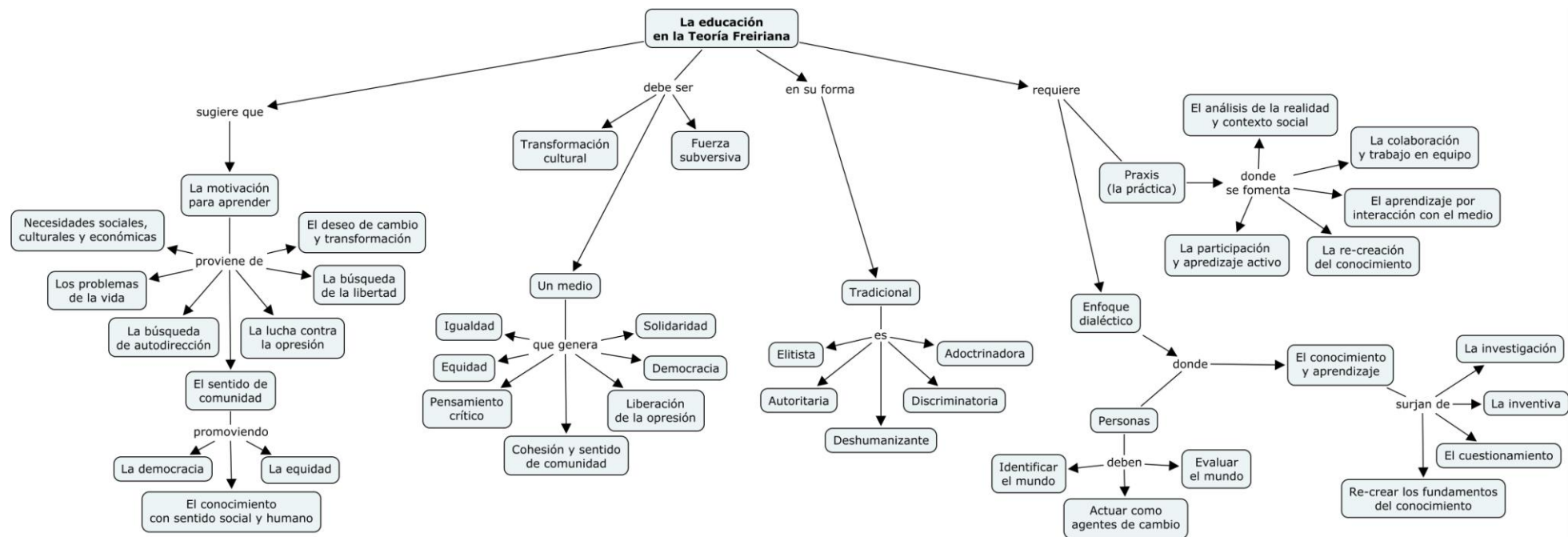
Sin duda, la competencia entre estudiantes conlleva a la promoción de valores antidemocráticos: autoritarismo, inequidad, opresión y división de clases.

Paulo Freire (Freire 2007, p. 91) critica lo que él denomina el método de “educación bancaria”. Este, según Freire, es el método tradicional de enseñanza donde una persona (docente), quien posee el conocimiento, “deposita” (transmite) información en los estudiantes que son ignorantes y necesitan ser iluminados. Empero, solo hay una verdad y solo hay una perspectiva que es la presentada por quien transmite la información. Este método desconoce que no todos lo ignoramos todo ni todos lo sabemos todo.

Además la “educación bancaria” es un método pasivo y Freire (2009, p. 80) sugiere que los métodos activos y los diálogos permiten democratizar el aula, fomentar el aprendizaje autónomo y promover la equidad en nuestras sociedades.

Paulo Friere, entonces, plantea una educación problematizadora donde se fomente el cuestionamiento al orden establecido y se permita que el estudiante indague alternativas; un sistema donde el estudiante sea el arquitecto de su propio aprendizaje (Freire, 1998, p. 119). El Mapa Conceptual 2 sintetiza los aspectos más relevantes para este trabajo de los planteamientos de Paulo Freire.

Mapa conceptual 2. Resumen de la teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza en Freire



II. La aplicación de la teorías de Friere y Piaget a la enseñanza y aprendizaje en economía

A. La evolución de la enseñanza y el aprendizaje y las competencias

La función de los docentes y de los estudiantes ha cambiado. En 1903 era el profesor quien coordinaba el proceso educativo, mientras que el alumno oía o se alimentaba de su conocimiento, como lo sugiere la raíz latina de alumno *alĕre*. En consecuencia, el alumno es la persona que hay que alimentar con el conocimiento del profesor quien se encarga de “decirlo” y compartirlo mientras el alumno “oye”.

Dicha concepción ha cambiado radicalmente y ha pasado por etapas donde el docente ha sido el encargado de demostrar y construir y el estudiante de experimentar y aprender. La Tabla 1 muestra la evolución del concepto de docente y alumno.

Tabla 1. Evolución del papel del acompañante, sujeto de la educación y sus funciones

Año	Nombre del acompañante	Función	Nombre del sujeto de la educación	Función
1903	Profesor	Decir	Alumno	Oír
1925	Maestro	Explicar	Estudiante	Entender
1950	Docente	Demostrar	Discente	Experimentar
1975	Educador	Construir	Educando	Aprender
2000	Mediador	Transformar	Líder Transformador	Competir
2010	Facilitador	Apoyar	Líder y colega	Colaborar

Fuente: Modificado basado en Ianfrancesco (2004), citado por Salas (2005, p. 3).

La concepción moderna del acompañante y sujeto de la educación ha cambiado. Dado que el acceso a la información se ha vuelto más barata, asequible e incluyente no solo para quien coordina el proceso educativo sino también para quien quiere acceder a éste, entonces ya no hay un monopolio de la información por parte de unos que llevaba a transmitir un mensaje que otros solo podían encontrar allí.

En consecuencia, hoy se habla del facilitador que tiene como función apoyar a los líderes del grupo y sus colegas para que colaboren en función del avance del conocimiento y el aprendizaje autónomo.

Efectivamente, cada persona en el aula de clase tiene algo valioso que aportar y una perspectiva que enriquece el ambiente escolar. A diferencia del pasado donde el sujeto de la educación era pasivo y no tenía acceso a los mismos recursos del acompañante, hoy en día si los tiene.

Sin duda, el papel del acompañante se ha transformado puesto que la búsqueda de las competencias se ha vuelto un fin crucial del proceso educativo. Como se busca promover seres autónomos, con sentido crítico pero al mismo tiempo buenos ciudadanos y promotores de la democracia, equidad e inclusión, es necesario replantear la manera de aprender y enseñar.

La teoría piagetiana sugiere que el aprendizaje requiere de etapas y que no es la prueba y el error lo que conlleva al aprendizaje. Por el contrario, es la cooperación y la interacción social además del descubrimiento que realiza cada individuo de los fenómenos lo que permite aprender. En palabras de Piaget (2001, p. 161): “no se aprende nada si no es mediante una conquista activa”.

Igualmente, la teoría freiriana coincide en que la práctica y la autonomía para tomar decisiones referentes a los problemas es la forma de promover el aprendizaje, sobre todo respetando la autonomía de los educandos (Freire, 1998, p. 58). Simultáneamente, este autor recalca la necesidad de fomentar la inclusión para lograr la conciencia de lo que se analiza, de lo que se estudia, de lo que se busca entender (Araujo Freire, 2005, p. 168), y desafiar al educando para que piense críticamente su realidad y contexto social (Freire, 2001, p. 54).

Y hablar de sujetos que piensan críticamente, que identifican la diversidad de teorías y contextos en las cuales son relevantes, lleva necesariamente a hablar de competencias.

José Moya define la competencia como “la forma en que una persona utiliza todos sus recursos para resolver una tarea en un contexto determinado”. Esta definición implica que no es la cantidad de conocimiento lo que importa, sino la capacidad de usar cierto conocimiento para un fin y en un contexto específico. Al mismo tiempo, las competencias profesionales pueden entenderse como “el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas adquiridos tanto mediante procesos formativos como experiencias diversas que nos permitan tantos roles como sean necesarios en las situaciones de trabajo que se [presenten] durante nuestra carrera profesional” (Gallego Baeza 2006, p. 92).

En consecuencia, la consecución de roles o resolución de tareas requiere de un método preciso para aplicar el conocimiento y así lograr un objetivo. No obstante, este conocimiento puede ser adquirido *a priori* mientras que la competencia debe ser resultado del proceso formativo.

Es por ello, que elegir un conjunto de técnicas de aprendizaje y enseñanza es crucial para lograr profesionales competentes. Es más, el estilo de la cátedra magistral y el simple examen se convierten en elementos que impiden el avance de las competencias pues convencen erróneamente a los líderes del aprendizaje que lo que importa es la cantidad de conocimiento y no cómo usar el conocimiento específico en una situación determinada.

B. Técnicas de aprendizaje y enseñanza consistentes con las teorías de Freire y Piaget

Con base en los planteamientos teóricos de Jean Piaget que resaltan la importancia de la interacción social en el aprendizaje (Piaget, 2001, p. 195) y la idea de Paulo Freire (2007, p. 111) que el conocimiento debe ser una fuerza integradora y que promueva la participación democrática y equidad en el aula de clase, se pueden clasificar algunas técnicas de aprendizaje y enseñanza de acuerdo con el sistema de participación que promueven y si fomentan la competencia o la colaboración. La Tabla 2 presenta esta clasificación.

Tabla 2. Tipo de asociación y sistema de participación que fomenta cada técnica de enseñanza y aprendizaje

	<i>Competencia</i>	<i>Colaboración</i>
<i>Autocracia</i>	Cátedra magistral Exámenes Talleres individuales Presentaciones individuales	Seminario alemán Experimentos en clase Talleres grupales Exposiciones en grupo
<i>Democracia</i>	Evaluaciones con retroalimentación Pregúntele y respóndale al grupo Rebote Debates	Mapa conceptual grupal El diálogo Aprendizaje basado en problemas Evaluación y escritura compartida

Sin duda existe una multiplicidad de estrategias para fomentar el aprendizaje. Las aquí presentadas son solo algunas que pueden contribuir al aprendizaje efectivo en economía.

1. Cátedra magistral, exámenes, talleres y presentaciones individuales

La cátedra magistral consiste en que una persona comparte información sobre un tema o conjunto de teorías económicas con la audiencia. Los receptores de la información son normalmente individuos pasivos que escuchan y escriben. En ocasiones el público realiza intervenciones y hace preguntas sobre el tema de la presentación, pero el centro del proceso es el presentador.

La cátedra magistral tiende a ser autocrática pues hay un individuo que impone las condiciones y el conocimiento sin necesidad de dar justificaciones pues es quien posee el poder. Esto, a través de los exámenes, incita a los estudiantes a ser competitivos. Pues la misma naturaleza de la cátedra magistral sugiere que solo uno puede ser el poseedor último del conocimiento pues sino fuera así entonces los miembros de la audiencia tendrían todo el derecho a opinar, contradecir, criticar y crear conocimiento.

En consecuencia, los exámenes, al clasificar a los estudiantes, llevan a que cada uno busque su forma de sobrevivir pero recurriendo pocas veces al compartir su conocimiento con los demás. Además, no hay puntos de vista que compartir pues en este método el conocimiento es absoluto y de verdades únicas.

Obviamente, la cátedra magistral y los exámenes son el uno para el otro.

No obstante, los talleres individuales y las presentaciones individuales no se quedan atrás. Los talleres por lo general son versiones “portátiles” de los exámenes pues la única diferencia es que el conjunto de preguntas se las pueden llevar los estudiantes para su casa y allí resolverlas. Aunque en este caso se pueden utilizar libros y referencias, por lo general

es tan corto el tiempo que el recurrir a ellos puede llevar a no entregar a tiempo lo cometido.

Al mismo tiempo, las presentaciones individuales se convierte en ferias de la memorización donde los estudiantes tiende a repetir lo leído como siguiendo un guión en pos de imitar el comportamiento del profesor. En ocasiones los nervios ni siquiera permiten que la memoria actúe convirtiendo al muro o tablero detrás del estudiante en un paredón de fusilamiento.

Los nervios de los estudiantes están presentes en este tipo de metodologías porque el ambiente es competitivo y la calificación se convierte en el fin y no una consecuencia del buen aprendizaje. Por ello mismo el ímpetu de memorizar. ¿No sería mejor cultivar el aprendizaje placentero, crítico y liberador?

2. Sin perder el control pero fomentando la colaboración

Ahora bien, muchos docentes utilizan la clase magistral porque temen perder el control y que “el grupo se les salga de las manos”. Pues bien, existen técnicas que permiten mantener el control pero facilitando la colaboración como medio de aprendizaje.

El seminario alemán, por ejemplo, es una técnica de aprendizaje y enseñanza que establece un conjunto de reglas claras y concretas sobre cómo aprender y cómo presentar.

La técnica del seminario alemán consiste en dividir el grupo de estudiantes en subgrupos y asignarles un tema de investigación, que puede corresponder a uno de los establecidos en el programa del curso y que normalmente estaría a cargo del docente. El grupo de estudiantes se reúne por separado y luego con el docente para guiarlos a través del proceso y darles sugerencias de cómo enfrentarse al conjunto de teorías. Además, se les pide a los estudiantes que busquen casos prácticos donde esos conocimientos se aplican.

Los subgrupos deben escoger un director, relator, correlator, discursante y protocolante. Cada uno tiene funciones específicas y como productos finales deben entregar la presentación más un documento (protocolo) que resuma, complemente e identifique los elementos más importantes de su exposición. Sin duda este documento está nutrido por la participación de la audiencia (incluido el docente).

Esta técnica es autocrática porque es el docente quien impone las reglas y regula el comportamiento de los participantes.

Similarmente sucede con los talleres grupales dentro del aula de clase pero donde el docente juega un papel de facilitador pues guía a los estudiantes y no los deja a la deriva con un conjunto de preguntas. De hecho, presenta otras perspectivas que podrían invalidar las preguntas o que critican las teorías que las sustentan.

Las exposiciones grupales también tienen un aspecto autoritario. Pero si se democratiza la forma de calificación en todos los miembros de grupo y se cultiva la sana crítica entre los estudiantes se logra que el método sea más incluyente y que genere menos presión pues es un grupo de colegas el que hace las sugerencias del caso.

Y los experimentos en clase también pueden promover la colaboración si se organiza el grupo de estudiantes en subgrupos encargados cada uno de analizar el fenómeno desde su óptica. Es importante dividir el interior de los subgrupos en dos adicionales: uno que plantea la interpretación del fenómeno y otro que critica dicha interpretación. Cada grupo debe presentar el consenso y las dos perspectivas opuestas.

En estos casos no hay competencia pues el fin es el aprendizaje y enseñanza simultánea y la calificación por lo general se deja, al menos la mitad, en manos del grupo para que se autoevalúe.

3. Competencia y democracia

Las evaluaciones con retroalimentación son un ejemplo del aprendizaje basado en la competencia pero con sentido democrático. Esta técnica explora el nivel de aprendizaje de los estudiantes sobre un tema y permite identificar falencias y dificultades sobre un conjunto de ideas desarrolladas en el aula de clase.

Esta técnica consiste en hacerle al menos tres preguntas a los miembros del grupo: la primera, donde expliquen una idea o concepto básico del tema tratado; la segunda, que expliquen y den ejemplos de la idea que más recuerdan, que mejor comprendieron y que les pareció más importante en el aula de clase. Y la tercera, que mencionen dos o tres conceptos que no asocian o comprenden completamente de los tratados en el tema del día. Al recopilar esta información, el docente o coordinador del grupo puede recalcar, en la próxima sesión, las ideas más importantes y aclarar las inquietudes de los estudiantes. Al mismo tiempo, y al identificar falencias importantes en algunas personas, puede invitarlas para conversar más sobre el asunto.

En la evaluación con retroalimentación es importante que no se dé más de diez minutos a los estudiantes para hacer sus apreciaciones, pues precisamente se quiere identificar los temas neurálgicos y evidentes.

Otras técnicas competitivas pero democráticas por darle igual valor a cada grupo o estudiante y permitirles que ellos elaboren las preguntas y respuestas sobre preguntas de investigación o de un tema particular es la técnica de “pregúntele y respóndale al grupo”. En este caso, se divide el grupo en subgrupos encargados de elaborar preguntas sobre un tema con sus respectivas respuestas. Previamente se ha asignado un conjunto de lecturas que son limitantes.

Luego, los estudiantes someten estas preguntas, junto con las respuestas para ser asignadas, las preguntas, al azar entre los demás grupos participantes. A cada grupo, entonces, se le asigna un tiempo determinado para responder, y al hacerlo de manera coherente así no sea la misma respuesta, se le asigna un punto. A los grupos con mejor desempeño se les asigna algún tipo de estímulo.

Similarmente, el “Rebote” consiste en realizar un conjunto de preguntas pero de manera individualizada. Luego cada participante, cuando le corresponda su turno, asigna su

pregunta a uno de los miembros. Si ella o el tienen la respuesta se le asigna un punto, sino, la persona decide quién quiere que responda la pregunta. La cadena continúa hasta que alguien responda y hasta que se agoten las preguntas. Este juego está basado en el del programa español “Saber y ganar” de la Radio Televisión Española (RTVE).

Por otro lado, los debates permiten crear grupos de estudiantes que defiendan un conjunto particular de ideas. En esta técnica se busca desarrollar la argumentación y la síntesis.

El debate es democrático porque da las mismas condiciones y oportunidades a cada grupo. Además, en este caso, se permite que los grupos que no estén interactuando, al final, den sus apreciaciones sobre los comentarios de sus compañeras y compañeros haciendo las críticas y sugerencias del caso. Pero genera competencia entre grupos pues cada uno desea convencer a la audiencia.

4. Colaboración y democracia

Lo ideal es fomentar la democracia y la colaboración simultáneamente en el aula de clase. Y es posible a través de técnicas como el mapa conceptual grupal, el diálogo, el aprendizaje basado en problemas y la evaluación y escritura compartida.

El mapa conceptual es una forma gráfica de representar el conocimiento y de sintetizar un conjunto de ideas resaltando su interrelación, características y dependencia mutua. Consiste en iniciar por escribir un tema o idea central sobre el cual se quiere construir o deconstruir. Se agregan algunas ramas, siendo subtemas o ideas subordinadas de interés para desarrollar.

En el mapa conceptual grupal, un coordinador o docente puede iniciar la actividad al establecer las ideas y ramas preliminares. Pero luego y en medio del silencio, cada miembro del grupo se acerca al mapa conceptual (que puede dibujarse en el tablero) y agrega conocimiento, ideas y otras ramas a desarrollar. Este proceso es democrático pues el mapa toma su propia dinámica que es dada sin coerción ni obligación por parte de los miembros del grupo. Al mismo tiempo, el conocimiento se construye de manera colectiva y en grupo, sin competencias ni afanes.

Al terminar el proceso de construcción del mapa (al llegar al punto de saturación), se le permite al grupo que comente sobre las diversas perspectivas, sus planteamientos y resultados finales. El docente puede promover la discusión y puede lograr que este método sea efectivo al sugerir, pero no limitar, un conjunto de lecturas iniciales que alimenten las perspectivas de cada persona.

Por su parte, el diálogo permite crear una sola voz con múltiples perspectivas sobre una idea, teoría o tema (Freire, 2009, p. 80). Consiste en que cada miembro del grupo, por turnos asignados al tomar un número, levantar una paleta o hacer algún tipo de seña, haga un aporte que se relacione con lo que dijo algún miembro anteriormente con el fin de crear una especie de cadena.

En el diálogo, cada individuo escucha activamente a su antecesor, reflexiona sobre su perspectiva e identifica los elementos sobre los cuales puede presentar una alternativa complementaria aunque no necesariamente a favor, pues en el diálogo no hay verdades únicas, ni absolutas ni apreciaciones correctas e incorrectas. Cada participante construye sus ideas sobre las de los demás.

Algo similar sucede con el aprendizaje basado en problemas donde los integrantes de cada grupo buscan una o un conjunto de soluciones a un problema. Cada miembro de cada grupo construye sobre los planteamientos y perspectivas de los integrantes de cada grupo.

De hecho, en el aprendizaje basado en problemas, al iniciar con un problema general pero relacionado con los temas de estudio, cada integrante y cada grupo persigue una visión propia y un conjunto de alternativas que todas pueden satisfacer las necesidades del cliente. No existe una única solución; existen múltiples estrategias y formas de afrontar el problema pero nuevamente no hay verdades únicas.

Al presentar, cada grupo su solución o planteamiento innovador, los demás miembros del grupo aprenden sobre las posibles alternativas en una situación como ésta. Pero más importante aún, desarrollan las competencias necesarias para enfrentarse a los problemas imprevistos del mundo real y que no puede ser pronosticado por los libros de texto. El aprendizaje basado en problemas es una forma de reconocer que, por ejemplo en economía, no existe un recetario único —si es que existe un recetario— para afrontar los problemas económicos del mundo real.

Por último, la evaluación y escritura compartida permite que cada miembro del grupo elabore un escrito sobre un tema de interés y aprendizaje. Este es un proceso democrático porque cada estudiante es libre de darle el enfoque que considere. Además, al intercambiar los escritos varias veces entre los estudiantes, cada uno tiene la posibilidad de criticar y destacar los aspectos interesantes de cada escrito. Dado que este es un trabajo grupal pues los estudiantes pueden escribir de manera colaborativa aunque construyendo textos independientes, se desarrollan competencias como el sentido crítico, la capacidad de aplicar teorías e ideas y se fortalece la escritura y composición.

Ahora bien, estas técnicas pueden resultar equitativas o inequitativas en la medida en que reconocen las limitaciones propias del desempeño de los estudiantes, como sus características socioeconómicas, y no utiliza la calificación o nota como un indicador absoluto del buen desempeño de unos respecto a otros.

C. Equidad, aprendizaje activo y competencias

La igualdad en el aula de clase y el aprendizaje activo son factores clave para lograr el desarrollo de las competencias entre los líderes del aprendizaje o estudiantes. Este enfoque forma seres democráticos y conscientes de las ventajas de una sociedad donde todos son valorados por igual y de un sistema que no reproduce la pedagogía de las clases dominantes (Freire, 2007, p.11).

Al mismo tiempo, si estas técnicas fomentan la inclusión al reconocer las diferencias de razas y género y los tratamientos discriminatorios que nuestra sociedad le ha dado a unos y a otros y no las reproduce, entonces podríamos hablar de un sistema equitativo en el aula de clase (Freire, 2007, pp. 54-55).

Además, un método es equitativo si permite que el conocimiento se cree de manera colectiva y sin restricciones o imposiciones de verdad de unos para otros.

En estos sentidos, la cátedra magistral y los exámenes tradicionales resultan en métodos inequitativos y pasivos para la enseñanza y el aprendizaje. Ambos fomentan la memorización e ignoran de dónde vienen los miembros del grupo, cuáles son sus opiniones y perspectivas, y los clasifica creando una suerte de estratificación de los estudiantes: el grupo de los buenos y de los malos.

En contraste, la evaluación con retroalimentación, por ejemplo, permite reconocer que cada estudiante es especial y tiene sus fortalezas y limitaciones que dependen del contexto donde ha vivido, las características de su familia, de su barrio y su sociedad. Puesto que esta técnica no otorga una calificación al examen sino que explora los campos en los que hay que apoyar más a los estudiantes, entonces no reproduce los esquemas tradicionales.

No obstante las evaluaciones con retroalimentación son un medio de participación pasiva pues es el coordinador, facilitador o docente quien se encarga de sintetizar lo escrito por cada estudiante. Ellas y ellos no interactúan entre sí.

A continuación, la Tabla 3, presenta una clasificación de algunas técnicas de aprendizaje aplicables en la economía.

Tabla 3. Tipo de aprendizaje y nivel de inclusión y reconocimiento de la diferencia entre miembros del grupo

	<i>Equitativo</i>	<i>Inequitativo</i>
<i>Activa</i>	Diálogo Aprendizaje basado en problemas El mapa conceptual grupal El seminario alemán	Presentaciones individuales Talleres individuales
<i>Pasiva</i>	Evaluaciones con retroalimentación	Cátedra magistral Exámenes tradicionales

Sin duda, no todas las técnicas de aprendizaje y enseñanza desarrollan las mismas competencias. De hecho, la cátedra magistral no desarrollo ninguna competencia aparente, por varias razones.

Primero, al ser el docente quien transmite el conocimiento, los estudiantes por lo general se dedican a tomar apuntes y luego memorizar esos apuntes para responder a una serie de preguntas en un examen. Por tanto, los estudiantes son sujetos pasivos.

Segundo, la cátedra magistral no permite fomentar el sentido crítico y de pertenencia del conocimiento. Por un lado, aunque el docente presente las otras perspectivas de las teorías que está enunciando, no le permite al estudiante que elabore su propia percepción crítica. La única manera de ser crítico es a través de la práctica; el ofrecer la perspectiva crítica no da cuenta, necesariamente, del proceso necesario para aprender a ser críticos. Por otro lado, como es el docente quien presente el canon teórico entonces el estudiante ve al conocimiento como un medio para alcanzar una calificación y no como algo que le puede ser propio; luego desconoce la creación y avance del conocimiento como el fin del proceso educativo.

Tercero, la cátedra magistral aísla a los estudiantes al ser una situación donde uno tiene el poder y los demás no tienen nada. Dado que las competencias requieren de situaciones y contextos específicos donde el estudiante puede elaborar su discurso y aplicar y buscar las herramientas y teorías que necesita, entonces la falta de poder no le permite explorar ni hacer sus propios experimentos. Y el estudiante es limitado porque se asume que todas las respuestas están en los contenidos que se están presentando, por tanto, no hay razón para que el estudiante se desvíe; es más, sería una pérdida de tiempo que el estudiante lo hiciera.

Cuarto, si las respuestas están en las exposiciones del docente y en los libros que él o ella sugiere, para qué desarrollar otras habilidades distintas a la comprensión lectora y capacidad de memorización. Bastaría entonces con aprender las recetas para triunfar en el mundo profesional y más aún si la calificación refleja un “alto desempeño”.

En contraste con la cátedra magistral, la Tabla 4 presenta algunas de las competencias que pueden promover las técnicas de enseñanza y aprendizaje alternativas.

Tabla 4. Algunas competencias fomentadas por algunas estrategias de aprendizaje

<i>Estrategia de aprendizaje</i>	<i>Competencias que promueve</i>
Aprendizaje basado en problemas	Desarrolla la capacidad crítica al fomentar la reflexión grupal e individual.
	Desarrolla la capacidad analítica y recursividad.
	Desarrolla la habilidad para solucionar problemas, relacionar teorías e identificar las herramientas adecuadas para enfrentar un problema.
	Promueve la capacidad de problematizar una situación, realidad y contexto regional y nacional partiendo de líneas específicas de investigación.
	Promueve la capacidad de reflexión crítica y análisis de hipótesis y teorías económicas.
Diálogo	Reconocimiento del otro.
	Capacidad de reflexión frente a la ética económica.

	Permite desarrollar la capacidad crítica al asimilar, apoderar y reproducir las teorías básicas en el análisis económico; y al identificar y comprender las posibilidades y los límites de la teoría económica. Promueve la capacidad de reflexión crítica y análisis de hipótesis y teorías económicas.
El mapa conceptual grupal	Reconocimiento del las relaciones entre conceptos económicos y entre la economía y otras disciplinas. Fomenta la capacidad lectora e interpretativa de textos y contextos propios de la formación del economista. Promueve la comparación y análisis dialéctica de diversos textos y las perspectivas de sus autores contrastando, diferenciando y encontrando similitudes.

Conclusiones

Las teorías de Jean Piaget y Paulo Freire sobre el aprendizaje y la enseñanza en la educación sugieren que la mejor manera de lograr el aprendizaje efectivo y autónomo es a través de la colaboración, la interacción social y el fomento de técnicas que hagan a los estudiantes conscientes de su contexto y realidad social.

Al mismo tiempo, técnicas como la clase magistral y las evaluaciones tradicionales le envían un mensaje equivocado a los líderes del proceso de aprendizaje o miembros del aula de clase: que la memorización y la cantidad de conocimiento son la clave para el desempeño profesional. Desafortunadamente no es así. Lo que importa no es la cantidad de conocimiento sino la habilidad de las personas para utilizar una fracción específica y saberla aplicar a un problema propio de la profesión económica.

Más aún, las técnicas tradicionales son incompatibles con la democracia, la equidad y la inclusión pues el docente actúa como el individuo que trae y posee el conocimiento, que tiene el poder, y enfatiza que el fin es la calificación. En consecuencia, los miembros del grupo se ven desposeídos de todo poder de opinión, de posibilidad de aportar y de presentar otras perspectivas. Además, esta forma de evaluar lleva a distinciones y grupos, casi como estratos, donde hay unos buenos y otros malos, reproduciendo las divisiones propias de nuestra sociedad.

En contraste, técnicas como al aprendizaje basado en problemas, el mapa conceptual grupal y el seminario alemán, entre otros, promueven la participación activa y equitativa de los líderes del aprendizaje. También, fomenta la curiosidad y exploración de preguntas de investigación autónomas que finalmente son los nutrientes fundamentales para el desarrollo de las competencias.

Referencias

- Araujo Freire, Ana Maria (2005), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Volumen 3 de Crítica y fundamentos, Editor Graó, Barcelona.
- Freire, Paulo (1992), *Cartas a quien pretende enseñar*, Editor Siglo XXI, Ciudad de México.
- Freire, Paulo (1998), *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, Ciudad de México.
- Freire, Paulo (2001), *Pedagogía de la indignación*, Ediciones Morata, Madrid.
- Freire, Paulo (2007), *Pedagogía del oprimido*, Editor Siglo XXI, Ciudad de México.
- Freire, Paulo (2009), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI de España, Madrid.
- Gallego Baeza, Esther (2006), “La búsqueda activa de empleo”, en: Competencias y habilidades profesionales para universitarios, Carlos J. Van-Der Hofstadt Román, María José Alarcón García y José María Gómez Gras (editores), Ediciones Díaz de Santos, pp. 91-120.
- Piaget, Jean (1973), *La representación del mundo en el niño*, Ediciones Morata, Madrid.
- Piaget, Jean (2001), *Psicología y Pedagogía*, Volumen 68 de Biblioteca de bolsillo, Editorial Critica, Barcelona.