

# **CULTURA INSTITUCIONAL DEL IPN Y EL ITESM EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES**

ELENA QUIROZ LIMA

Este estudio es producto de la tesis de doctorado en Ciencias Sociales, presentada en 2007. Uno de los aspectos analizados fue la cultura institucional del IPN y el ITESM, y su relación con la promoción y desarrollo de competencias profesionales de los alumnos que cursan las licenciaturas de ciclos largos en administración industrial, ingeniería industrial, administración de empresas e ingeniería industrial y de sistemas, respectivamente. Existen condiciones del IPN como institución pública que generan confusión y desánimo entre los profesores, lo cual limita el desarrollo de actividades académicas que favorezcan el desempeño de los alumnos. Las condiciones del ITESM, como institución privada, permiten la estandarización de las actividades de los profesores lo que facilita el logro de los propósitos establecidos, pero limitan la visión social de los alumnos.

## **Presentación**

Esta investigación se realizó en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en su Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) y en el Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en su Campus Estado de México (CEM). El propósito fue analizar los elementos del modelo de competencias profesionales (énfasis en el aprendizaje en lugar de la enseñanza, alternancia en la formación, evaluación con base en productos) propuesto, por los organismos internacionales y las instancias educativas nacionales, para resolver

el desfase entre los requerimientos del campo laboral y las competencias profesionales de los egresados de las instituciones de educación superior (IES). La demostración de lo que se sabe hacer es el nuevo capital en la globalización cultural y económica (Drucker, 1994).

Las características de cada una de las IES son específicas, como lo es su misión, visión y cultura institucional (conceptualizaciones y prácticas, creencias, valores, normas, conformación de su infraestructura). Esta última influye en el proceso educativo que se promueve dentro de las instituciones y en la forma en que se responde a las demandas sociales. Son los sujetos (directivos, profesores), quienes se encargan de llevar a cabo el modelo educativo propuesto para su institución, lo cual facilita o dificulta la construcción de competencias profesionales (cognoscitivas, procedimentales y actitudinales) en los estudiantes.

### **Enfoque teórico**

Desde el enfoque de la teoría de la organización (Clark 1983, 1984, 1987, 2000, Becher y Kogan 1992, Cohen 1974) se examinan las instituciones. El análisis se complementa con los aportes de la sociología de las organizaciones (Friedberg 1996, Crozier 1990) al reconocer que la cultura institucional es el conjunto de sistemas simbólicos que permiten a los actores de una organización extender y cambiar los límites de su experiencia dentro de un clima con posibilidades de autorrealización. El clima institucional refiere a los sentimientos con que interactúan los sujetos entre sí y con externos debido a: 1) factores estructurales y sociales en la comunicación, interacción y relaciones que se establecen entre las personas y grupos de la institución y fuera de ella; 2) aspectos personales y funcionales, como la formación, experiencia, status contractual; 3) elementos físicos o ecológicos que rodean el espacio. Este estilo y tono

de la institución tiene efectos en los productos educativos. La competencia se entiende como la disposición personal para desempeñar una actividad profesional mediante conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos distintos.

### **Enfoque metodológico**

Se ubica dentro de los estudios de casos para su comparación. La información del IPN se obtuvo mediante 26 entrevistas semi estructuradas con directivos, profesores y alumnos de las licenciaturas en administración industrial e ingeniería industrial. En el ITESM se realizaron 18 entrevistas con directivos, profesores y alumnos de las licenciaturas en administración de empresas e ingeniería industrial y de sistemas. Se caracterizaron las instituciones de acuerdo con su historia, sector al que pertenecen, estructura organizacional. Además, se analizó el modelo educativo y las normas que rigen cada institución.

### **Resultados**

Ambas instituciones incluyen elementos del modelo de competencias en sus modelos educativos. Identifican las necesidades empresariales y reconocen como clave la relación teoría práctica, mediante la alternancia en los espacios laborales. El IPN se relaciona más con organizaciones de tipo gubernamental y sus profesores mantienen como centro de la formación, el dominio de la técnica. Los alumnos del ITESM se integran con mayor facilidad a las organizaciones privadas, transnacionales y sus profesores enfatizan la internacionalización.

La *estructura organizacional* de las IES es un factor importante que facilita o limita la relación con las organizaciones empresariales y la alternancia en la formación de los

alumnos. El IPN cuenta con una instancia dentro de su estructura para establecer este tipo de relaciones pero, al parecer, no hay claridad en el propósito y estrategias adecuadas para establecer los convenios, diseñar el proceso y la evaluación. Los alumnos experimentan dificultades para el acceso a las empresas; lo que genera en ocasiones la invención de los reportes académicos solicitados. Estos productos contienen un buen sustento teórico, pero no un apoyo emanado de la práctica real. El ITESM también tiene una instancia designada para tal propósito, pero se concentra en empresas de tipo privado, lo cual no permite el desarrollo de una visión de la diversidad de organizaciones pertenecientes al sector público con giros distintos y, por lo tanto, no se conocerán otro tipo de necesidades sociales. Centrar la formación de los alumnos en una visión teórica o práctica en un solo sector, parcializa la formación. Si no hay acceso y diversidad en las empresas no es posible transferir estas competencias a situaciones nuevas y contextos distintos.

Es necesario que las organizaciones empresariales que en el discurso señalan las limitaciones de los egresados --pero que no han aceptado su responsabilidad para permitir el acceso a los estudiantes en formación y les restringen el acercamiento al conocimiento tácito de las profesiones--, reconsideren sobre la petición de pertinencia y equidad educativa.

Los dos institutos reconocen en el plano formal la primacía del aprendizaje sobre la enseñanza. Sin embargo, los profesores del IPN tienen conceptualizaciones distintas al respecto, lo que los llevan a experimentar discrepancias en el plano de las acciones. Esto no sucede en el ITESM en donde se observa una congruencia precisa entre lo formal y las conceptualizaciones de los profesores.

La *comunicación* que se deriva de la estructura vertical que mantienen las organizaciones permite que la información fluya y se alcance la retroalimentación. Cuando los medios utilizados para dar a conocer las propuestas educativas no son los adecuados, se genera desconfianza entre las personas y un desperdicio de recursos. La existencia de conceptualizaciones distintas sobre lo que se pretende lograr genera sentimientos de malestar y desesperanza, lo cual no favorece la consecución de logros en el plano individual y de grupo.

Entre 1994 y 1995 los dos institutos iniciaron una transformación de sus modelos educativos, con diversas estrategias que provenían de arriba hacia abajo. Los profesores del IPN reportan que los canales de comunicación establecidos por el Instituto (diplomados y materiales impresos) para dar a conocer las nuevas propuestas educativas, fueron insuficientes. Externan que no todos fueron considerados y escuchados al momento de diseñar la propuesta. Además, no identifican una necesidad apremiante de cambiar sus prácticas educativas porque como lo hacen les ha dado buenos resultados. El ITESM utilizó la tecnología de comunicación e información para solicitar propuestas y una vez elaborado el modelo lo dio a conocer a sus profesores y comunidad en general, por este mismo medio. Sus profesores señalan que los cambios y formación permanente no es algo que les afecte, al contrario le encuentran un beneficio inmediato tanto en lo individual como en lo colectivo.

La evaluación mediante diversos productos que den cuenta de las competencias alcanzadas por los alumnos, es un elemento que se enfatiza en los modelos educativos de las dos instituciones. La demostración de un trabajo en equipo, la elaboración y

desarrollo de proyectos, el diseño de nuevos procesos para resolver problemas, son competencias constantes que aparecen en los perfiles de egreso de las licenciaturas revisadas. Sin embargo, para alcanzar estas competencias hay que analizar la cultura institucional.

*El establecimiento de normas* y su congruencia con la misión y visión de las instituciones es un elemento que facilita el camino hacia el logro de las innovaciones educativas. Si las reglas no son explícitas y se aplican con imparcialidad se generan contradicciones e incertidumbres que los sujetos resolverán en la colectividad. El IPN reconoció la gran diversidad de sus establecimientos y permitió que cada uno de ellos estableciera las estrategias y el ritmo para socializar y aplicar la propuesta. Por el contrario, el ITESM estableció para todos sus campus la forma y el tiempo para su aplicación.

Se observa que la forma de gobierno de los institutos influye en las posibilidades de cuestionar y/o aplicar las propuestas educativas. Los profesores del IPN encuentran en las tareas pedagógicas, administrativas y de gestión, espacios para hacer contrapeso a la autoridad. Esto no sucede en el ITESM, porque la “grilla” no está permitida para nadie.

En el IPN existen contenidos y exámenes de evaluación comunes, pero no hay normas generales para desarrollar las clases. Cada profesor establece las normas con sus grupos y selecciona sus propias estrategias para promover las competencias en sus alumnos. Esto no sucede en el ITESM, sus profesores señalan que hay libertad de cátedra, pero eso no elimina las normas generales del trabajo en el aula y de la institución. Sus profesores, además de cumplir con los contenidos establecidos, tienen como imperativo

desarrollar la clase mediante el aprendizaje colaborativo. La participación en ferias o exposiciones es una constante.

Los profesores de ambas instituciones manifiestan un sentido de pertenencia fuerte. Reconocen en sus instituciones un valor social importante, pero los primeros muestran preocupación y discrepancia respecto a las nuevas propuestas educativas. Los segundos reconocen ciertas deficiencias en el sistema, pero no muestran disgusto, o por lo menos no lo hacen evidente. Aparentemente, sus opiniones se toman en cuenta o aceptan los límites de su participación.

Las dos instituciones valoran la calidad, eficiencia y eficacia. Coinciden en el establecimiento de estándares altos de rendimiento para los alumnos, desde el proceso de selección. No obstante, el IPN tuvo que acceder en 2005 a la captación de un mayor número de aspirantes para dar respuesta a la demanda de educación superior. Ese mismo año, el ITESM decidió aumentar los puntajes del examen y el promedio de preparatoria para restringir el acceso y dejar únicamente a aquellos alumnos que demuestren las competencias necesarias para tener un desempeño eficiente.

## **Discusión**

El cambio de modelo educativo exige el análisis de factores institucionales y no sólo los cambios en los paradigmas psicopedagógicos en los que se sustenten las nuevas propuestas educativas. Los componentes afectivos y cognoscitivos entran en juego para transformar las relaciones e interacciones de unos sujetos con otros (Crozier, 1990). Para algunos profesores el cambio de modelo educativo no corresponde a las condiciones contextuales de sus instituciones, representa la evaluación constante de sus

actividades, la eliminación de la libertad de cátedra, la homogenización y la ubicación de técnicos en la formulación de ambientes de aprendizaje. Para otros, los cambios implican la oportunidad de desarrollo personal, el medio para resolver necesidades sociales. Las posturas críticas están determinadas por el margen de libertad y control que tienen los actores sociales en determinados espacios (Friedberg, 1996).

Las dos instituciones son innovadoras en el sentido que las señala Clark (2002), reconcilian nuevos valores de gestión con los valores académicos, traspasan las fronteras de la universidad para unirse con grupos y organizaciones externas para tener contacto industrial y social. Empero, en la relación empresa-escuela, la primera obtiene ventaja, porque reciben ayuda para la elaboración de proyectos o propuestas que mejoren sus procesos internos, pero limita los espacios en los que los alumnos puedan acceder al conocimiento tácito de las profesiones.

Se puede identificar una marcada diferencia en lo que concierne al núcleo académico de las dos IES. En el caso del CEM se halla altamente estimulado y acepta una transformación significativa, lo que no sucede en la UPIICSA donde los profesores no se oponen, pero ignoran el cambio educativo y sus actividades siguen en gran medida como antes de la propuesta. Los profesores tienen valores arraigados que en cierta medida no armonizan con las innovaciones educativas (Clark, 2000).

Este desánimo se transmite a los alumnos quienes limitan sus aspiraciones. Es un aspecto que contrasta mucho con el CEM, donde los profesores y alumnos son estimulados en cada uno de los espacios educativos y se les transmite el sentimiento de que llegarán a ocupar posiciones estratégicas en las organizaciones. Aunque no manifiesten una postura crítica sobre su modelo educativo.

Las dificultades que se pueden apreciar en el IPN para la aceptación del modelo por competencias profesionales se debe a que los especialistas que lo proponen no han utilizado el lenguaje y los canales adecuados para introducirlo. Es imprescindible que quienes lo van a transmitir comprendan a qué se refiere la formación por competencias, pero también la cultura del Instituto. Gestionar los cambios de manera lineal y rígida sin tomar en cuenta la forma de trabajar a la que están acostumbrados los profesores, no facilita la transición de un paradigma educativo hacia otro. No sólo es cuestión de asimilar aspectos técnicos, sino de modificar los de tipo cultural y para eso hay que incluir a los actores sociales que llevarán a cabo la propuesta. Si no se logra establecer un equilibrio entre ambos, se provocará resistencia hacia la incorporación del modelo educativo. De esta forma se promoverá el dinamismo (Mertens, 2005). En estas situaciones se reconoce que aunque hay cosas de la ciencia que no se pueden cambiar, los contextos son diferentes y eso es tan importante como los contenidos.

### **Bibliografía**

- Becher & Kogan (1992) *Process and Structure in Higher Education*, Routledge, London and New York.
- Clark Burton (1983) *El Sistema de Educación Superior: una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM, México.
- \_\_\_\_\_ (1984) *Perspectivas on higer education*, University of California, Berkeley, USA.
- \_\_\_\_\_ (1987) *The academic life*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching , Princeton, New Jersey.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Creando universidades innovadoras, Estrategias organizacionales para la transformación*, UNAM, Porrúa, México.

Crozier Michel & Friedberg Erthard (1990) El actor y el sistema. Las reestructuraciones de la acción colectiva, Alianza, México.

Drucker Peter (1994) La sociedad postcapitalista, Norma, Colombia.

Friedberg Erthard y Christine Musselin (1996) “La noción de sistema universitario y sus implicaciones para el estudio de las universidades” en Universidad Futura, Vol. 7 Num. 20-21.

Mertens Leonard (2005), entrevista realizada en la OIT México, 23 de mayo 2005.