

MODELO BASADO EN COMPETENCIAS: SU IMPACTO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES

ELVERI FIGUEROA ESCUDERO
Universidad Popular de La Chontalpa

VERÓNICA GARCÍA MARTÍNEZ
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

RESUMEN: En esta ponencia se presenta un estudio del diseño e instrumentación del Modelo Basado en Competencias (MBC) en la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH) durante 2009 a 2010. El objetivo era identificar y señalar los obstáculos administrativos y académicos del proceso de adopción del MBC desde la perspectiva administrativa. En este documento se discute la categoría analítica que se denominó obstáculos, dimensión que aquí, tiene el sentido de “limitantes operativas y de orden académico que han tenido efecto en las funciones institucionales de la UPCH”. El enfoque metodológico fue cualitativo y el propósito exploratorio; para el acopio de información se aplicó la técnica de la entrevista estructurada a once Coordinadores de Carrera, seleccionados por participar en el equipo responsable del proceso. El discurso de los informantes se contrastó con los referentes teóricos de la literatura especializada, sobre el diseño y la forma de adopción de modelos innovadores. Los resultados muestran como principales limitantes en la adopción del modelo: a) las dificultades para los trámites estudiantiles, b) carencia de espacios y equipos, necesarios para la conformación de los planes y programas de estudios; c) falta de homogeneización de

los planes y programas de estudio, d) resistencias, por parte de los docentes, para el desarrollo de metodologías de evaluación; e) burocracia institucional para la documentación del trabajo docente, f) limitada claridad conceptual en las áreas administrativas y académicas; sobre las implicaciones de la formación por competencias y g) prácticas de simulación.

PALABRAS CLAVE: educación superior, modelo educativo, competencias, diseño e implementación.

Introducción

En la literatura especializada, el estudio del Modelo Basado en Competencias ocupa una posición central dentro de los espacios académicos, aunque resulte un tanto paradójico por ser un concepto cuyo origen no es educativo. Diversos son los motivos que han propiciado su adopción en las instituciones educativas, Gimeno-Sacristán (2009) sin embargo, argumenta: “para la pedagogía en el nivel universitario el enfoque es insuficiente e improcedente, porque la universidad tiene, entre otras, la misión de desarrollar la capacidad de criticar las competencias, desbordarlas y revisarlas...” (pág. 30).

Existen otras posturas en favor del abordaje del modelo, entre los que podemos encontrar la de Maldonado (2008) y Tobón (2010), quienes proponen modelos para la implantación de currículos por competencias en las instituciones educativas. Maldonado (2008:255) describe un modelo basado en tres etapas: a) identificación de necesidades de formación, b) diseño y desarrollo curricular y c) planeación didáctica. Por otra parte, la metodología de Tobón se funda en cuatro etapas: a) observación, b) deconstrucción, c) reconstrucción y d) práctica-evaluación (Tobón, 2010:93).

Podemos decir que, el modelo tiene bondades para algunos y para otros limitantes, sin embargo, es tarea de las instituciones educativas traducir los objetivos del MBC, de acuerdo a las necesidades institucionales y del tipo de formación que se desee brindar, donde se atiendan intereses personales, intelectuales, académicos, profesionales y por extensión laborales.

En este sentido, una experiencia que documentamos fue la de la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH), institución que transitó de un modelo rígido y flexible en sus 11 Programas Educativos (PE), a un modelo por competencias. Los trabajos de diseño iniciaron en 2009 y de implementación en 2010. De ese proceso de reestructuración institucional observamos un bajo grado de participación de las áreas administrativa y académica, derivado de que se carecía de una metodología de trabajo bien definida y; de ello formulamos el supuesto de que, *durante el proceso de diseño y de las primeras fases de implementación del modelo, se presentaron dificultades de organización, procedimientos y de participación; que provocaron confusión entre los actores institucionales, lo que dificultó que se traduzcan los objetivos de una formación por competencias en el contexto de una*

universidad estatal con las condiciones y características propias de la región sureste de México.

La discusión la centramos en los efectos administrativos y académicos que trajo consigo una adopción del MBC de forma disgregada, es decir, sin contar con la participación de todas las áreas institucionales, lo que creó un ambiente de incertidumbre a nivel institución. Los interrogantes que nos guiaron y que permitieron identificar hallazgos empíricos sobre las limitantes latentes en el proceso de reforma curricular, entre otros, son los siguientes: ¿Cuáles han sido los obstáculos o dificultades de tipo administrativo y académico que han enfrentado al estar participando en el MBC? ¿Cómo los ha sorteado? ¿Qué tipo de resistencias ha observado por parte de los docentes durante la implementación del modelo? ¿De qué forma han contribuido los cursos de capacitación ofertados por la Universidad en la formación de los docentes en lo conceptual en torno al MBC?

Método, resultados y discusión

El objetivo primordial en el presente documento, es analizar la situación institucional que se vivió en la transición de modelos en la UPCH, en particular sobre las dificultades de orden administrativo y académicas que se presentaron. Para ello, exponemos parte de los resultados presentados como Tesis de la Maestría en Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

El instrumento utilizado fue una Guía de entrevista diseñada sobre tres dimensiones analíticas a) metodología de la implementación, b) obstáculos y c) retos. En esta presentación, abordamos únicamente los obstáculos identificados por los sujetos informantes. En total se contó 23 preguntas que sirvieron para entrevistar individualmente - en los meses de agosto y septiembre del año 2011- a los 11 sujetos responsables del proceso de diseño y de implementación del modelo.

Para el análisis de los datos empíricos nos apoyamos del análisis argumentativo y a partir de ello, se identificaron las percepciones y puntos de vista más recurrentes en los entrevistados. Así primero, clasificamos los obstáculos en dos grupos: 1) administrativos y 2) académicos. De las opiniones vertidas rescatamos los que consideramos responden a nuestros intereses para esta presentación y los organizamos de la forma siguiente (véase la tabla 1.)

Tabla 1. Obstáculos administrativos y académicos en la implantación del Modelo Basado en Competencias en la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH) desde la perspectiva administrativa.

Dimensión analítica: Obstáculos	
Definición: <i>limitantes operativas y de orden académico que han tenido efecto en las funciones institucionales de la UPCH desde la perspectiva de los administrativos.</i>	
Obstáculos administrativos	Obstáculos académicos
Dificultades para los trámites estudiantiles.	Resistencias, por parte de los docentes, para el desarrollo de metodologías de evaluación.
Carencia de espacios y equipos, necesarios para la conformación de los planes y programas de estudios.	Burocracia institucional para la documentación del trabajo docente.
Falta de homogeneización de los planes y programas de estudio.	Limitada claridad conceptual en las áreas administrativas y académicas; sobre las implicaciones de la formación por competencias.
	Prácticas de simulación.

Fuente: elaboración propia. Construido con datos obtenidos de las entrevistas realizadas.

En la tabla 1 distinguimos de forma genérica a las limitantes institucionales como uno de los efectos resultantes del diseño e implementación de un modelo educativo con una planeación tan abigarrada que ha conducido a nivel institucional, por parte del personal docente y administrativo, a interpretaciones erróneas o un tanto sesgadas y confusiones que entorpecen las actividades académicas y administrativas; de haberse seguido una metodología de trabajo estructurada, fundamentada y sistematizada, se hubiesen evitado muchos errores.

En esta experiencia documentada -entre otros aspectos- identificamos los obstáculos administrativos, definidos en términos generales como: “las principales dificultades que enfrenta la UPCH y los administradores para atender a los requerimientos necesarios para

la implementación del MBC y que por la presencia de estos se ha complicado la operatividad de tipo administrativa en torno al nuevo modelo”.

Entre los obstáculos administrativos identificados -mostrados en la tabla 1-, pero, que explicamos en detalle, tenemos:

- **Dificultades para los trámites estudiantiles**

La falta de una visión holística, por parte de los administrativos, en cuanto a las adecuaciones administrativas necesarias para el manejo del nuevo modelo, no ha permitido una adecuada regulación del mismo, entonces cuando se presentan ciertos problemas que no están considerados en la Legislación Universitaria Vigente, se tiene que recurrir al criterio propio, o de dos o tres personas para solucionar cada situación que se presenta. Por otro lado, dado que la Universidad trabaja con el apoyo de una plataforma electrónica, en muchas ocasiones se generan cruces de horarios -por algunas situaciones que se realizan de forma extemporánea- en torno a los docentes, lo cual ocasiona que al inicio de semestre, algunos grupos no tengan profesores asignados en ciertas asignaturas. Esta situación se ha logrado solucionar por cada problema que se presenta, aunque es difícil.

- **Carencia de espacios y equipos, necesarios para la conformación de los planes y programas de estudios**

Con la implementación del nuevo modelo se necesitaron espacios físicos y otros equipos con los que no se cuenta porque la Universidad no tiene suficientes fondos. Entonces al no contar con el equipo de cómputo necesario y tener que recurrir a otras áreas internas de la Universidad para solicitar en préstamo equipo informático, provocó que el trabajo administrativo fuera más complicado.

- **Falta de homogeneización de los planes y programas de estudio**

El hecho de que los sujetos implicados nunca estuvieron reunidos para hacer el trabajo de diseño, trajo como consecuencia que se tuvieran errores que aún son corregidos, producto de que antes y durante las primeras etapas de desarrollo del proceso, no se trabajó de forma colegiada, y tampoco se homogeneizaron los planes y programas de estudio.

Un segundo aspecto, considerado en el estudio fue el relacionado con los obstáculos académicos, referidos a las *“distintas problemáticas e inconvenientes que*

institucionalmente se han experimentado relacionadas con el proceso educativo para poder comprender y actuar bajo un MBC”.

Los obstáculos académicos señalados en la tabla 1 se pueden explicar de la manera siguiente:

- **Resistencias, por parte de los docentes, para el desarrollo de metodologías de evaluación**

Existen entre otras, resistencias para el diseño del plan de trabajo y las rúbricas para evaluar. Los docentes, a pesar de la capacitación que tuvieron, es muy incipiente la aplicación y comprensión de los métodos de evaluación; también, les ha costado trabajo operacionalizar el modelo, principalmente, con el diseño del plan de trabajo. Por otro lado, el portafolio de evidencias es la principal herramienta de evaluación considerada en esta IES y frecuentemente, los docentes muestran resistencia para su elaboración, aunque el problema más evidente se refiere al hecho de que la mayoría no pueden o no quieren abandonar la costumbre de calificar únicamente con los exámenes.

De manera adicional, el tipo de evaluación que se lleva en el nuevo modelo, no solamente es de los conocimientos, sino también, de actitud, desempeño y producto, con el propósito de conocer el nivel de competencia de cada estudiante. En este sentido, las limitantes más difíciles para los docentes fueron desarrollar algunas metodologías de evaluación y lograr que el alumno las comprenda para que obtenga mejores resultados.

- **Burocracia institucional para la documentación del trabajo docente**

Este tipo de modelo, señalan los sujetos informantes, que demanda de ellos más trabajo; aunque muchas actividades ya las realizaban en su práctica docente, solo en este modelo es necesario escribir y guardar las evidencias de aprendizaje, lo que provoca que se enfoquen más en los compromisos de tipo administrativos que en el aspecto académico, de tal modo que consideran que la educación en el proceso de transición, sufre una estandarización en todos los Programas Educativos.

- **Limitada claridad conceptual en las áreas administrativas y académicas; sobre las implicaciones de la formación por competencias**

Los entrevistados, en general, señalan que los cursos de capacitación ofertados por la Universidad fueron valiosos, aunque impartidos por diferentes instructores, lo que implicó que cada uno de ellos, impusiera su estilo y su propia forma de entender y explicar el modelo; a pesar de esto, los participantes ya entienden de qué trata el modelo por competencias, indistintamente si lo ponen en práctica o no. Aunque persisten algunas dudas, la contribución de los cursos se ha reflejado, especialmente, en el diseño de los planes de trabajo y en la forma de evaluar; aunque de manera incipiente, los docentes empiezan a aplicar el modelo.

- **Prácticas de simulación**

Cuando las personas tienen una formación tradicional o traen una forma muy arraigada de trabajar, es difícil que cambien su forma de proceder en ese sentido. Aunque recibieron capacitación, prevalecen ciertos problemas con la forma en que algunos profesores evalúan, quizás enseñan bajo el modelo por competencias, pero, no califican bajo los lineamientos del modelo, esto provoca que se simule una forma de trabajo que no se adopta en realidad.

Conclusiones

El Modelo Basado en Competencias ha originado un “campo” de batalla ideológico, donde existen posiciones encontradas e ideas confusas sobre su implicancia en la educación. Fueron los países europeos que iniciaron un proceso de reforma de la educación superior, donde incluyeron la noción de competencias en el discurso oficial de las políticas educativas de nivel internacional. (Marín, Antón & Palacios, 2008; Tuning, 2001) Paulatinamente, le siguieron los países anglosajones, los cuales marcaron tendencias sobre las competencias, hecho que lo concretizaron en los planes y programas de estudios de sus instituciones educativas.

También, los países latinoamericanos mostraron un profundo interés por saber de las competencias y contribuyeron a su desarrollo con diversas investigaciones sobre el tópico. Nos limitaremos a señalar que en México, este tema ha sido objeto de críticas; pero también, de un estudio consensado dentro de los círculos académicos (miembros de redes académicas, consejos educativos, en otros); donde como resultado, se han definido líneas de investigaciones que abordan directa o indirectamente a la formación por competencias,

lo que contribuye a la formación del corpus teórico de este concepto y que se le ha empezado a otorgar un matiz educativo, con la intención de que tenga un desarrollo propio (Díaz- Barriga, 2003).

Del abordaje sobre el modelo por competencias, rescatamos que son diversos los personajes protagonistas que intervienen con a) sus críticas, b) conceptualizaciones teóricas y metodológicas, c) desarrollo de investigaciones con hallazgos empíricos y d) propuestas prácticas. Entre los roles que desempeñan los actores educativos tenemos: a) ministros, b) embajadores de agencias internacionales, c) secretarios de educación, d) representantes institucionales (rectores, secretarios y directivos) y e) comunidad institucional (docentes, administrativos y estudiantes).

Nuestra investigación permitió identificar las dificultades por las que atravesó la UPCH, por no tomar en cuenta a los agentes institucionales responsables de los procesos académicos. En efecto, del proceso de reforma curricular vivido en la UPCH encontramos que las principales limitantes apuntaron hacia una deficiente organización de los trabajos de diseño, e insuficiente capacidad académica para dirigir los procesos de cambio curricular, lo que conllevó a que el proceso se tornará incierto.

A más de tres años de la implementación del modelo y después del cambio de administración -febrero 2013- se trabaja para subsanar las deficiencias administrativas y académicas. Aunque es difícil solucionarlas, debido a que se requieren recursos económicos, los cuales son limitados y por ello, se ha recurrido a diseñar y concursar con proyectos en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) para capacitar a docentes, consolidar los cuerpos académicos adscritos a la División de Ciencias Sociales y Administrativas (DESCSA); además, buscar alternativas para ofrecer una formación integral en los estudiantes; por ejemplo, el establecimiento de una agencia de viajes, para la práctica de estudiantes de la Licenciatura en Turismo Alternativo; puesta en marcha de talleres de emprendedores, que beneficiará a alumnos de Mercadotecnia y la apertura de un laboratorio de Psicología, donde se pondrán en práctica los contenidos abordados en el aula.

Bibliografía

- Díaz-Barriga, Á. (coordinador) (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa. México, D. F.: COMIE.
- Gimeno-Sacristán, J. (compilador) (2009). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid, España: Morata.
- Maldonado, M. (2008). Competencias, método y genealogía: pedagogía y didáctica del trabajo. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Marín, S.; Antón, M. & Palacios, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista en Revista Española de Financiación y Contabilidad, no. 139, vol. 37. España: Universidad de Murcia. [Documento en línea], disponible en <http://www.univnova.org/documentos/2.pdf> (consultado el 20 de febrero de 2013).
- Tobón, S. (2010). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Ecoe.
- Tuning Educational Structure in Europe (2001). Informe final de la primera fase del proyecto. [Documento en línea] disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php> (consultado el día 10 de febrero de 2013).