

INNOVACIÓN EN LOS POSGRADOS EMPRESARIALES

Estudio y validación de un modelo basado en competencias

Beatriz Checchia

Asesora

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Paraguay 1338,
7mo. Piso. Tfn: 0054 11 4815-3290 - Email bchechcia@uces.edu.ar -
www.uces.edu.ar

Resumen

Los propósitos de la investigación han estado centrados en la elaboración de un modelo para diseñar y evaluar posgrados empresariales, priorizando la implementación de las competencias profesionales como una aportación distintiva en el contexto del sistema de educación superior argentino.

En primer lugar se ha profundizado en la revisión de la literatura en cuanto a la situación de los posgrados en Argentina, la vinculación actual entre los sectores educativo y empresarial, y las nuevas perspectivas curriculares delimitadas por los espacios

Palabras clave

Posgrados empresariales, perfiles de titulaciones, aseguramiento de la calidad, diseño curricular, competencias, innovación

Key Words

Business postgraduate program, profiles of qualification, quality assurance, curricular design, competence, innovation

Abstract

The purposes of this paper are focused on elaborating a model to design and evaluate business postgraduate programs, prioritizing the implementation of professional competences as a distinctive contribution in the context of Argentine higher education. Firstly, a deep review of the literature was done vis-à-vis the situation of the postgraduate programs in Argentina, the current link between the business and educational sectors, and the new curricular perspectives delimited by the spaces of European and Latin-American convergence of higher education. Subsequently, the investigation has been initiated as exploratory with primary data obtained from three references: the analysis of some specific postgraduate programs, the study of a certain group of Resolutions of the National Commission of Evaluation and University Accreditation (CONEAU) and the application of a questionnaire ad hoc on generic competences.

Then, two confirmatory studies have been carried out: a general one linked to the current situation of the postgraduate programs achieved by conducting interviews to experts, and another specific related to the appraisal of the new curricular tendencies through the application of an instrument for such purpose.

Considering the results obtained, our hypotheses are accepted and these affirm that the curricular design of postgraduate programs based on competences contributes positive to guarantee its academic quality.

de convergencia europea y latinoamericana de educación superior.

Posteriormente la investigación se ha iniciado como exploratoria con datos primarios obtenidos de tres referencias: el análisis de algunos programas de posgrado específicos, el estudio de un cierto grupo de Resoluciones de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y la aplicación de un cuestionario ad hoc sobre competencias genéricas. Luego se han llevado a cabo dos estudios confirmatorios: uno general vinculado a la situación actual de los programas de posgrado mediante la realización de entrevistas a expertos, y otro específico, referido a la valoración de las nuevas tendencias curriculares a través de la aplicación de un instrumento creado para tal fin.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se aceptan las hipótesis planteadas que permiten afirmar que el diseño curricular de posgrados basado en competencias aporta elementos positivos para garantizar su calidad académica y que el cambio de lógica académica que implica su desarrollo, se presenta como una alternativa para subsanar las deficiencias del sistema universitario tradicional.

Introducción

A lo largo de estos últimos años se ha iniciado un importante debate sobre la necesidad de llevar a cabo profundas transformaciones cuantitativas y cualitativas en la educación superior, como respuesta a las nuevas demandas económicas, sociales y educativas.

Aspectos tales como la apertura de los mercados, la internacionalización de las economías, la globalización y la diversificación de los sistemas productivos, reclaman a las instituciones de educación superior formar graduados preparados para actuar en un entorno cambiante, donde las competencias profesionales se presentan como factores distintivos en la calidad de la formación.

Desde esta perspectiva, la complejidad del mundo contemporáneo y su continua mu-

tación hacen puntualmente que la formación de posgrado constituya una pieza esencial, tanto desde la configuración universitaria como para el desarrollo y la evolución de la sociedad en su conjunto. Hasta el momento, varias universidades se han mostrado interesadas en ampliar sus horizontes en cuanto a innovación pedagógica pero, a la hora de llevar a cabo las diferentes reformas educativas, no siempre se han generado claramente las condiciones que aseguren la pertinencia de la calidad de sus estrategias de intervención.

Consecuentemente, se presenta como prioritaria la necesidad de trabajar en una enseñanza de posgrado de calidad que ofrezca una gran variedad de opciones académicas a efectos de brindar a cada estudiante, un espacio de “provocación

intelectual”, donde pueda planificar sus trayectos académicos contando con un claustro docente crítico e investigador que fomente la creación de un foro de reflexión multidisciplinario, flexible e innovador.

En términos generales, las carreras de posgrado en Argentina se presentan como un cúmulo de actividades de diferente origen, estructura y calidad, explicado a partir del crecimiento desordenado de planes de estudio producido en los últimos tiempos y donde prevalece más la copia y

reproducción de otros modelos que la adaptación a las propias demandas sociales y económicas.

A raíz de las realidades, se ha planteado una investigación centrada en el análisis de las necesidades y tendencias de la formación empresarial de posgrados en cuanto a su interacción con el sector productivo y a los mecanismos para llevar a cabo los procesos de diseño curricular que eleven la calidad de dichos programas.

Objetivos

A partir de la mencionada acelerada expansión de los posgrados, el principal objetivo que ha dirigido la investigación ha sido elaborar un modelo para el diseño y la evaluación de posgrados empresariales mediante la determinación de competencias profesionales.

Este objetivo general ha liderado el conjunto de objetivos específicos que se detallan a continuación:

- Caracterizar el contexto curricular a través del cual las universidades y escuelas de negocios construyen sus programas de posgrado y definen sus estrategias de intervención.
- Analizar las principales dificultades que presentan los posgrados del área de Administración en Argentina, considerando sus dictámenes de acreditación.

- Comparar las perspectivas entre los académicos y los empleadores acerca del grado de desempeño que se pretende alcanzar a través de las competencias genéricas en los posgrados empresariales en Argentina.
- Comprobar las tendencias actuales en el diseño curricular de posgrados empresariales, así como los beneficios y problemas que conlleva la determinación de competencias profesionales en Argentina.
- Conocer las opiniones de destacados expertos en temas de diseño curricular y recursos humanos, acerca de la situación actual de los posgrados y las nuevas reformas educativas emprendidas en Europa y América Latina.

Metodología

Para la consecución de estos objetivos y la contrastación de las correspondientes hipótesis, se han planteado cuatro perspectivas complementarias:

Perspectiva teórica

Se ha realizado una indagación específica sobre la situación de los posgrados en Argentina y las principales características de las escuelas de negocios, dado que el estudio se ha centrado en los posgrados de tipo empresarial. Asimismo, se han analizado los aspectos esenciales de las actuales reformas universitarias a partir de Declaración de Bolonia (1999) y los alcances del proyecto Tuning, teniendo en cuenta su relevancia tanto para Europa como para América Latina y el Caribe.

Perspectiva exploratoria

Se han analizado los factores estructurales de los planes de estudio referidos a posgrados empresariales y su adecuación a las demandas sociales y a las actividades profesionales y del conocimiento científico – tecnológico, considerando los dictámenes establecidos por parte de la CONEAU. Asimismo, se han explorado las percepciones que tienen, tanto los académicos como

los empleadores, acerca de las competencias genéricas necesarias para el mejor desenvolvimiento del profesional en su entorno laboral.

Perspectiva confirmatoria

Se ha procedido a comprobar las tendencias vigentes en los nuevos diseños curriculares de posgrados, a través de la consulta directa a quienes elaboran estas carreras del área empresarial en Argentina. A su vez, se han llevado a cabo entrevistas en profundidad a expertos españoles y argentinos para confirmar algunos de los aspectos relevantes de las reformas emprendidas o en proyecto.

Perspectiva práctica

Se ha elaborado y validado un modelo para el diseño y la evaluación de programas de posgrado del tipo empresarial, considerando la contribución de las competencias profesionales como una estrategia para elevar la calidad en cuanto a los elementos esenciales del currículo, la tasa de graduación, las posibilidades de cooperación con otras instituciones y la participación de los graduados en proyectos del entorno productivo.

1. Análisis de los resultados obtenidos

Teniendo en cuenta la estructura planteada para la investigación, se exponen los principales resultados obtenidos:

Estudios exploratorios

- Para el primer objetivo, se ha realizado un estudio exploratorio donde se seleccionaron 10 propuestas educativas de reconocido prestigio académico (6 de ellas internacionales y 4 argentinas teniendo en cuenta el trabajo de campo), considerando la opinión de 8 expertos en el tema.

Con la información reunida, se han definido y clasificado 45 variables de investigación (contenidos curriculares de las asignaturas) según las competencias profesionales subyacentes y considerando los planteamientos del proyecto Tuning. Luego se ha procedido a la lectura detallada de los contenidos mínimos de cada variable definida y se han realizado los correspondientes análisis descriptivos.

A pesar de haberse contado con una muestra pequeña ($N = 10$), los análisis efectuados han permitido observar que existen diferencias mínimas en cuanto al enfoque curricular de cada propuesta o en relación a la mayor presencia de un determinado contenido académico, que responden principalmente a la distinción entre el tipo de asignatura (obligatoria u optativa) donde las competencias se desarrollan, y las características contextuales del país donde se lleva a cabo el posgrado. Las propuestas

internacionales tienen mayores posibilidades de tener un mayor número de contenidos académicos optativos, mientras que los planes de estudio argentinos focalizan su trabajo en ciclos comunes más estructurados. La duración de los programas ha estado comprendida entre los 16 y 20 meses y la metodología de enseñanza-aprendizaje que ha prevalecido ha sido el estudio de casos.

En conclusión, los datos obtenidos han facilitado la identificación de los aspectos curriculares y disciplinares que determinan el perfil de egreso en un MBA y a su vez, todas las propuestas educativas estudiadas permiten incluir las competencias en sus estructuras.

- En cuanto al segundo objetivo, se ha recurrido al análisis de los dictámenes de las resoluciones y recomendaciones emitidas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), acerca de los proyectos y las carreras de dicho nivel.

Analizadas las 155 resoluciones, se ha observado que prevalecen, las maestrías y especializaciones (96,8%) sobre los doctorados (3,2%). En relación al estado de desarrollo de las propuestas, las carreras en funcionamiento han predominado sobre los proyectos (74,2% y 25,8% respectivamente). Por otra parte, no se ha observado una diferencia destacable entre aquellas resolu-

ciones de carácter público (51,6%) o privado (48,4%).

Se ha registrado el mayor número de resoluciones en el primer período de acreditación (34,8%). Cabe recordar que la acreditación es un requisito obligatorio para el funcionamiento de la carrera, no así el pedido de categorización; no obstante, la mayoría de las carreras que la han solicitado, han obtenido las calificaciones más bajas (25,2%).

Al analizar las 548 recomendaciones sugeridas en las mencionadas resoluciones, se ha podido visualizar que prevalecen las relacionadas con los resultados y mecanismos de supervisión del posgrado (34,9%) y con el diseño, duración y desarrollo de los planes de estudios (24,1%). Los temas que han liderado cada una de las variables de análisis han sido los concernientes al cuerpo académico (57,0%), el marco institucional (53,6%), la calidad y actualización de los contenidos académicos (47,7%) y el desarrollo de las actividades de investigación y transferencia (32,5%).

En cuanto a las características de los posgrados, se han visto tendencias similares entre las resoluciones y las recomendaciones según el tipo de carrera (han predominado las recomendaciones dirigidas a maestrías y especializaciones con el 96,9%), el carácter de la institución (han estado equilibradas las orientaciones para lo público -50,3%- y lo privado -49,7%-) y el estado de desarrollo (han prevalecido las sugerencias hacia las carreras en funcionamiento

con el 85,9%). Sólo en las variables referidas a los procesos de formación, se ha observado que las recomendaciones han sido mayores para el caso de las instituciones públicas en relación a las privadas (63,6%).

Este estudio ha permitido distinguir las principales fortalezas y debilidades de los distintos posgrados empresariales, con el propósito de que cada universidad pueda tomar conciencia de la necesidad de diseñar políticas adecuadas y planes de mejora. Como conclusión, los temas que requieren aún un tratamiento diferencial y donde las competencias podrían contribuir directamente están referidos a la estructuración curricular, la actualización de los contenidos disciplinares, la conformación del cuerpo académico, los mecanismos previstos para la garantía interna de la formación y las actividades de investigación y transferencia.

- El tercer objetivo específico ha estado centrado en la necesidad de comparar las perspectivas de los “académicos” y “empleadores”, en cuanto a las definiciones de las competencias genéricas, su nivel de concreción y el lugar que éstas ocupan en cuanto al desarrollo del graduado en la sociedad. Para ello, se ha elaborado y aplicado un cuestionario sobre los alcances de 20 competencias genéricas relacionadas con la formación que se brinda en las maestrías del área Administración vigentes en Argentina.

La consulta ha permitido mostrar que existe un significativo interés en el tema de las competencias profesionales, principalmente para los “académicos”, cuya participación fue del 54,1%. En el caso de los “empleadores” ha respondido el 29,4%, cifra no despreciable debido al carácter voluntario de la participación. También se ha podido observar que los máximos responsables han sido quienes más han participado (directores de maestrías con el 45,3% y directores de áreas/gerentes con el 48,9%); quienes a su vez forman parte de organizaciones privadas (75,5% para los “académicos” y 86,4% para los “empleadores”).

En cuanto al grado de importancia de cada una de las 20 competencias genéricas planteadas, las que han sido valoradas como “muy importantes” para ambos colectivos han sido: “trabajo en equipo y cooperación”, “compromiso ético”, “aprendizaje continuo”, “liderazgo”, “toma de decisiones” y “comunicación”.

De acuerdo con la definición de cada competencia genérica según su nivel de desarrollo, las valoraciones de ambos grupos han coincidido en un 60,0% aproximadamente con respecto a la revisión teórica realizada. Las 8 competencias genéricas definidas de igual forma por “académicos” y “empleadores” han sido: “aprendizaje continuo”, “consultoría”, “empowerment”, “habilidad de análisis y síntesis”, “compromiso ético”, “negociación”, “toma de decisiones” y “trabajo en equipo y cooperación”.

En relación al nivel de prioridad que cada competencia genérica tiene en la sociedad, ambos grupos consultados han coincidido en ubicar a “liderazgo”, “compromiso ético”, “aprendizaje continuo” y “trabajo en equipo” y cooperación en los 4 primeros lugares.

En el análisis de varianza realizado para comparar las respuestas de ambos grupos, se ha apreciado que existen diferencias entre sus percepciones en 4 competencias genéricas: “adaptabilidad”, “autocontrol”, “consultoría” y “tolerancia a la presión”; el análisis de las medias determina que los “empleadores” le han otorgado mayor importancia que los “académicos”.

Por su parte, el análisis factorial de las competencias genéricas del cuestionario ha determinado 4 factores luego de considerarse los componentes alcanzados en relación a las respuestas globales y parciales. La correspondencia entre los factores determinados y las clasificaciones propuestas por las investigaciones realizadas en el proyecto Tuning (2003) ha sido muy alta. Los factores seleccionados han sido denominados como competencias del saber hacer, del saber ser, del saber y del entorno.

Cabe aclarar que el cuestionario ha alcanzado un buen índice de fiabilidad ($\text{Alpha} = 0,8030$), lo que significa que ha medido lo que se pretendía y a su vez, ha habido una adecuada consistencia entre las valoraciones de los “académicos” ($\text{Alpha} = 0,8041$) y de los “empleadores” ($\text{Alpha} = 0,8044$).

Conforme a los resultados obtenidos, se concluye que la posibilidad de compatibilizar las exigencias del contexto académico y empresarial es una alternativa real si se incorporan las competencias genéricas en los diseños de posgrado, ya que no hay grandes diferencias entre las percepciones de “académicos” y “empleadores” frente a la selección, definición y grado de concreción de las mismas.

Estudios confirmatorios

- Para el cuarto objetivo, se ha llevado a cabo un estudio confirmatorio a partir de la elaboración y aplicación de un cuestionario destinado a aquellos profesionales que participan en su confección. En dicho instrumento se han contemplado las “tensiones” que se presentan a la hora de diseñar un plan de estudios, como así también los “beneficios” y posibles “problemas” que puede acarrear la inclusión de las competencias. Las “tensiones” sido seleccionadas en función de la revisión bibliográfica y han sido definidas como criterios bipolares que describen la relación existente entre ambos polos (Schvarstein, 1998).

En consecuencia, se ha logrado una alta participación por parte de los encuestados (82,9%), que permite corroborar las expectativas que el tema de las competencias profesionales ha suscitado, principalmente en los rectores, secretarios académicos y de posgrado, decanos y directores académicos (55,7%) de las universidades privadas (67,0%).

Por su parte, las respuestas recibidas sobre la valoración general de las “tensiones”, han demostrado una clara orientación hacia un eje innovador en cuanto a la elaboración y desarrollo de un currículum, dada la mayor preponderancia de aquellas vinculadas con una formación centrada más en lo profesional (64,9%) que en lo académico, con una estructura flexible (66,0%) y multidisciplinaria (64,0%), que incorpore contenidos de índole práctico (59,8%) e investigación aplicada (63,9%), donde el aprendizaje está basado en el análisis de problemas y casos (63,9%), con una evaluación centrada en los procesos (59,8%) incluyendo nuevas tecnologías (71,1%) para potenciar la innovación (69,1%).

No obstante, ha habido “tensiones” cuya tendencia ha sido más equilibrada con respecto al otro extremo de la diada, tales como las relacionadas con la inclusión de las competencias (53,6%) y los créditos académicos (52,7%), la posibilidad de tener un claustro docente de dedicación parcial (54,6%) que considere la inserción laboral (47,4%), la incorporación de otros escenarios para desarrollar las prácticas (52,6%) y la preferencia por admitir alumnos que tengan alguna experiencia laboral previa (56,7%) y se dediquen de manera part-time a sus estudios (42,3%). En las “tensiones” referidas a los temas de calidad educativa han girado en torno a la necesidad de contar con la acreditación de los programas por parte de las agencias de evaluación (55,7%), elaborar un sistema

integral de indicadores para medir su evolución (46,4%) y lograr mecanismos de aseguramiento de la misma a nivel social (40,2%).

A su vez, las “tensiones” que han revelado una mirada más conservadora, han sido las que han planteado el dictado de un posgrado por parte de una (34,0%) o varias instituciones (42,3%) y la disyuntiva entre un trabajo académico más centrado en problemáticas nacionales (32,9%) o en internacionales (47,5%). Solamente en la “tensión” referida a la modalidad de enseñanza, la distribución ha sido más equitativa entre las opciones presenciales (34,0%) y a distancia (36%); en el caso de la relación entre los tipos de conocimientos a desarrollar, se ha mostrado la necesidad de equilibrar el trabajo entre lo explícito y lo tácito (44,3%).

En cuanto a los “beneficios” las opiniones han sido altamente positivas de parte de las instituciones de educación superior, los estudiantes, los gobiernos, las empresas y la sociedad en su conjunto. Sólo ha disminuido levemente el grado de acuerdo, en los temas relacionados con la selección y formación del profesorado y la aportación concreta a la transparencia de los programas. De igual forma, al considerarse los posibles “problemas” que podrían producirse con la implantación, el grado de acuerdo con lo enunciado ha sido prácticamente total, ya que gran parte de los encuestados han reconocido el valor distintivo de las competencias en los posgrados (87,6%).

Con el análisis factorial, se ha corroborado que existen 4 grandes factores relacionados con las “tensiones”: el propio diseño curricular, las modalidades de enseñanza-aprendizaje, el contexto y las relaciones con el entorno y la gestión de la calidad académica.

En cuanto al análisis factorial aplicado a los “beneficios”, los resultados obtenidos han destacado la presencia de 2 componentes, a diferencia del planteamiento teórico que había incluido 3, pero se sigue visualizando la necesaria interrelación entre los distintos agentes involucrados en el proceso de reforma curricular: instituciones de educación superior, sociedad, gobierno y sector productivo. Para los “problemas” sólo se ha encontrado un factor entre los distintos análisis realizados, dato que puede relacionarse con una enumeración menor (se incluyen sólo 9) y una muestra pequeña ($N = 97$).

En relación a los estudios diferenciales realizados a través de la aplicación de pruebas no paramétricas, se ha observado que prácticamente no hubo diferencias según el cargo que ocupan los encuestados, salvo en las “tensiones” referidas a la medición del trabajo académico (los profesores se han mostrado más favorables hacia el sistema de créditos) y la modalidad de enseñanza (el claustro docente ha manifestado cierta preferencia hacia la opción a distancia). En cuanto a la experiencia profesional de los encuestados, sólo en la “tensión” referida al tipo de formación se ha registrado una

diferencia (aquellos con una experiencia menor a 25 años han expresado su tendencia hacia un eje más centrado en lo profesional).

El instrumento ha presentado índices de fiabilidad elevados, considerando la independencia de cada apartado del cuestionario: “tensiones” (Alpha = 0,822), “beneficios” (Alpha = 0,873) y “problemas” (Alpha = 0,814).

Los análisis realizados han permitido constatar la presencia de aquellos temas que son centrales a la hora de comenzar con la elaboración de un plan de estudios en un posgrado empresarial: el contexto en el cual se inserta el programa y las relaciones que se establecen con el entorno, las decisiones que determinen la estructuración curricular, la selección de las estrategias metodológicas que se desarrollen y la gestión prevista para el aseguramiento de la calidad de la formación.

- Para el último objetivo específico se han realizado más de 30 entrevistas, cuyo criterio de selección de los expertos ha sido: trayectoria académica y profesional, posición que ocupa en la gestión universitaria o empresarial, impacto de su desarrollo profesional en la región (Espacio Europeo de Educación Superior Espacio Unión Europea, América Latina y el Caribe) y accesibilidad para la comunicación.

La información procedente ha sido sistematizada a través de la técnica de análisis de contenidos, donde se han delimitado 6

unidades de análisis y 23 categorías, considerando a su vez una subcategorización para los expertos que opinan teniendo en cuenta la realidad de los posgrados en España y los de Argentina.

En la primera unidad de análisis referida al contexto y las tendencias actuales en la formación de posgrado, se ha podido observar que los temas de mayor preocupación han sido la necesidad de una mayor articulación con el grado, la heterogeneidad y expansión de las propuestas, la revisión de los criterios para acreditar la calidad, la preservación de la autonomía universitaria y la tensión vigente entre público-privado.

En la segunda unidad de análisis se han considerado las vinculaciones de los posgrados con el entorno, donde una subyace la idea de una tensión aún no resuelta entre los académicos que creen que las titulaciones deben acercarse al mercado laboral, y aquellos que consideran que se debe quedar al margen.

La tercera unidad de análisis se ha focalizado en la incorporación de las competencias, donde se ha podido demostrar que su contribución puede ser significativa siempre que se las defina claramente, faciliten el diálogo con los empleadores y permitan su medición. Al considerar si las universidades están preparadas para el cambio, los españoles han considerado que prevalece una visión endogámica, mientras que los argentinos han sostenido que hay posibilidades pero con apoyo ministerial y con las conse-

cuentas reformas. En cuanto a las dificultades, se ha enunciado la falta de preparación del claustro docente, los inapropiados mecanismos para gestionar estructuras flexibles, la ausencia de herramientas para consultar a los empleadores y la posible incompreensión del cambio de lógica que implica un diseño así. También se establecido la necesidad de distinguir entre posgrados más orientados a investigación y otros más vinculados al entorno profesional.

La cuarta unidad de análisis ha incluido los aspectos relacionados con la metodología de enseñanza-aprendizaje y se ha resaltado la necesidad de promover la participación activa del alumno y la importancia del rol del profesor para encauzar estrategias e integrar el conocimiento que se genera dentro y fuera del aula. En cuanto a evaluación, se ha señalado que pueden contribuir todas aquellas estrategias que permitan reunir evidencias para hacer juicios razonables. La formación por competencias únicamente con una metodología a distancia no ha sido valorada como posible, aunque puedan incorporarse herramientas virtuales según áreas de conocimiento.

La quinta unidad de análisis ha concentrado los temas vinculados a la evaluación de la

calidad académica, donde se ha podido comprobar que las competencias pueden elevarla pero teniendo en cuenta una adecuada selección de las mismas. El papel de las agencias de calidad ha sido muy controvertido y se ha objetado tanto su labor como su rol metodológico.

En la sexta unidad de análisis se han reunido los aspectos relacionados con la gestión del conocimiento en la universidad. La posible contribución de las competencias para facilitar el paso de cierto conocimiento tácito a explícito ha sido valorada positivamente, aunque hay situaciones que podrían obstaculizar la transferencia, como la dedicación parcial del claustro, una inadecuada definición de las competencias o la falta de una articulación entre las distintas partes de un programa de posgrado.

Los expertos entrevistados han ratificado la contribución de las competencias para el mejor desempeño del egresado en la sociedad, dado que promueven un punto de encuentro entre todos los actores sociales involucrados, la regularización de la oferta en base a controles de calidad y la facilitación de la medición del impacto de los graduados.

2. Características del modelo

La propuesta denominada Modelo Curricular por Competencia (MCC) se define como un conjunto de estrategias y objetivos que tienden a configurar un espacio de mayor integración y coordinación entre los agentes que intervienen en la elaboración de un posgrado empresarial basado en competencias, o en su rediseño. En consecuencia, los objetivos centrales apuntan a:

- Favorecer la incorporación de las competencias profesionales como elementos diferenciadores en el diseño, desarrollo y evaluación de los posgrados empresariales.
- Considerar estratégicamente las demandas sociales y laborales del entorno y asegurar los mecanismos para garantizar la calidad (interna y externa) en un posgrado empresarial.
- Facilitar el trabajo de aquellos profesionales responsables de la elaboración y puesta en marcha de una titulación de posgrado en el ámbito universitario.

El MCC se caracteriza por su practicidad y contempla para su puesta en marcha los siguientes elementos:

1. Dos dimensiones de análisis:
 - Externa.
 - Interna.
2. Tres ejes de intervención:
 - Cultural.

- Metodológico.
 - Normativo.
3. Cuatro fases de trabajo que incluyen instrumentos ad hoc.
 - Diagnóstico y determinación de competencias.
 - Planificación (macro y micro).
 - Implementación y seguimiento.
 - Evaluación y acreditación de la calidad.

Se considera que la interrelación de todos los elementos señalados contribuye con los procesos de elaboración, desarrollo y evaluación de un plan de estudios determinado, para que los diseñadores del mismo cuenten con una metodología de trabajo que les garantice resultados eficientes y pertinentes.

Cabe aclarar que algunas de las ideas de expertos como Villa (2007), De Miguel (2006) y Fernández March (2006) entre otros, han sido incorporadas al modelo propuesto, pero se ha tenido especialmente en cuenta las conclusiones alcanzadas en los trabajos de campo que se han realizado en este trabajo de investigación.

En cuanto a la metodología de trabajo y evaluación, en el MCC se delimitan algunos criterios y procedimientos que demandan un trabajo específico, siempre teniendo en cuenta la definición de perfiles académico-profesionales y formativos. Para ello:

- Cada universidad necesita llevar a cabo el proceso de diseño curricular teniendo en cuenta sus valores éticos, sociales y fundacionales.
- Se requiere que las autoridades académicas realicen una planificación estratégica donde se evalúen los recursos humanos, materiales y económicos disponibles.
- La definición del equipo que elabora el diseño curricular donde los miembros deben tener una experiencia en materia disciplinar, técnica y pedagógica.
- La consideración de las necesidades de los distintos grupos de interés exige un trabajo sistemático de consulta y análisis de la información obtenida.
- La recopilación de documentación relacionada con las condiciones del mercado de trabajo, las demandas de las asociaciones profesionales y empresariales, introducen una mirada práctica y realista al diseño.
- El análisis minucioso de las bases normativas a nivel nacional y los documentos internacionales conforman un marco de referencia fundamentado y sostenido.
- La planificación de las acciones de formación docente es una acción clave dado el cambio paradigmático planteado.
- La intervención tutorial es un requisito primordial si se pretende acompañar el desarrollo de las competencias junto al de la carrera profesional.
- La implementación exige conformar espacios institucionales donde se trabaje la integridad y transversalidad de las competencias.
- La elaboración de indicadores que determinen si la formación recibida ha incrementado la calidad es una exigencia para legitimar el impacto de las mismas.
- La evaluación interna y externa del diseño antes de implementarlo es un paso imprescindible para alcanzar una mayor validación del mismo.

En tal sentido, el modelo prevé 16 herramientas para sistematizar y guiar la labor del equipo y para así también, lograr mejores niveles de consenso entre todos los implicados en el desarrollo de la titulación. En dichas herramientas se concretan los ejes de intervención y se incluyen los cuestionarios validados a lo largo de los estudios exploratorios y confirmatorios. Es importante mencionar que los miembros del equipo deberían ser los primeros en poner en práctica y desarrollar un nivel máximo de concreción de gran parte de las competencias genéricas que han sido trabajadas (trabajo en equipo y cooperación, compromiso ético, adaptabilidad, aprendizaje continuo, motivación, negociación, orientación a la calidad, creatividad, tolerancia a la presión, orientación a resultados, toma de decisiones, entre otras).

Conclusiones

Considerando los resultados obtenidos, se aceptan las hipótesis centrales que afirman que el diseño curricular de posgrados basado en competencias aporta elementos para garantizar su calidad académica, y que el cambio de lógica académica que implica su desarrollo, se presenta como una alternativa viable para subsanar las deficiencias del sistema universitario tradicional.

Al confirmarse tanto la insuficiente integración de las condiciones y demandas del contexto en los programas de posgrado, como la fragmentación disciplinar que afecta a una parte importante de los programas, la renovación curricular constituye un tema urgente para la planificación estratégica en las universidades. En tal sentido, también se han corroborado las hipótesis específicas enunciadas en el trabajo:

- La delimitación de las competencias en las titulaciones facilita la transición entre los diferentes trayectos educativos e impulsa la movilidad profesional.
- El desarrollo de competencias en un programa de posgrado contribuye a un mejor desempeño del egresado en la sociedad.

- Un trabajo académico por competencias promueve mejores perspectivas de desarrollo personal y profesional, y le permite al graduado una inserción laboral más orientada al perfil de puesto de trabajo.
- La incorporación de las competencias profesionales enriquece el diseño curricular al promover la reflexión sobre las distintas etapas de la planificación educativa y los aspectos culturales implicados.
- La formación por competencias, al estar basada en el conocimiento y la comprensión, requiere un tratamiento integral y complejo que se sustenta en el aprendizaje cooperativo y la colegialidad.

No obstante, cabe considerar algunos puntos críticos que atraviesan los estudios llevados a cabo y que pueden constituirse en nuevas líneas de investigación: el acceso a los graduados, el cuestionamiento existente en torno a las competencias y la focalización en posgrados del área empresarial.

Referencias

De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad de Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia.

Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*, *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación* 24, 35-56.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe, Informe Final, Proyecto Piloto – Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones: tensiones y paradojas*, Paidós, Buenos Aires.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cita de este artículo

Checchia, B. (2009). Innovación en los posgrados empresariales. Estudio y validación de un modelo basado en competencias. *Revista Icono14 [en línea] 25 de Octubre de 2009, N° 14*. pp. 161-175. Recuperado (Fecha de acceso), de <http://www.icono14.net>