

Gestión de la transformación pedagógica en universidades públicas bolivianas

Héctor Córdova Eguívar

Magíster en Educación superior. Coordina el trabajo técnico del Sistema

Plurinacional de Certificación de Competencias.

Investiga en gestión universitaria y evaluación de competencias

corlien@entelnet.bo Casilla 22719 La Paz

RESUMEN

Al influjo de fuerzas internas y externas, las universidades bolivianas han emprendido el camino del cambio. Todo indica que este cambio será diferente a los anteriores porque toca el modo de enseñanza, que había permanecido estable durante muchos años. La experiencia de transformación comenzó el año 2005 y la evaluación efectuada cuatro años después refleja aspectos importantes a tomar en cuenta para la continuidad del proceso. En este artículo se analizan las razones por las cuales el cambio, en algunos casos, avanza rápidamente y, en otros, se detiene o retrocede. Este análisis se basa en un marco referencial definido por Louis, R., 2008, que, a su vez, se apoya en Rogers, E., 1995.

Palabras clave: Gestión, Cambio, Competencias.

ABSTRACT

Under internal and external forces, the Bolivian universities have begun to walk the road of change. Signs show that this change will be different from previous ones because it affects the way of teaching that had been fixed for a long time. The transformation experience started on 2005 and the evaluation done four years later shows aspects that have to be taken into account for the continuity of this process. This article analyzes the reasons why change, in some cases, moves forward, and in others, stops or moves back. This analysis is based on a referential framework defined by Louis (2008), which is based on Rogers (1995).

Key words: Change, Administration, Competences.

1. Antecedentes

Fuerzas externas e internas, a favor y en contra, presionan y empujan a las universidades a cambiar. La globalización, que incorpora corrientes e ideas nuevas, trae también consigo la comercialización del conocimiento, al ser considerado uno de los activos más valiosos de la sociedad de la información y el conocimiento (Cornella, A., 1999). Así, la competencia de las universidades locales no son sólo las otras universidades locales. Mediante alianzas estratégicas o mediante la red de información, universidades de países del norte se instalan en el sur captando la atención de estudiantes ávidos de profundizar sus conocimientos.

Los cambios políticos y económicos de fines del siglo pasado han dejado también una profunda huella en la educación superior. Cuando el Estado controlaba el sector productivo del país no existían universidades privadas y, los estudiantes de las universidades públicas realizaban sus pasantías y terminaban trabajando en las empresas del Estado, en muchas ocasiones, sin haber logrado titularse. El recorte del Estado provocó el cierre de todas estas opciones para los estudiantes. Como se vio años después, la capacidad de absorción de la empresa privada no fue suficiente para sustituir a la estatal, sobre todo en captación de recursos humanos. El ingreso del modelo de ajuste estructural desestabilizó el mercado laboral, ante lo cual el profesional reaccionó acumulando títulos de postgrado. La estructura de la educación superior se vio afectada profundamente por esa presión, aparecieron universidades privadas y la oferta de postgrado desplazó a la de licenciatura a un segundo plano. La capacidad de control del Estado fue sobrepasada y la calidad de los programas fue cuestionada por propios y extraños (Proyecto de Reforma de la Educación Superior, 1999).

Una de las características de la globalización es que las medidas tomadas en un país son rápidamente adoptadas por otro, así ocurrió con la rendición de cuentas de los recursos utilizados que la sociedad exigió a las universidades (Ley de Reforma Educativa, 1994) y entró en la arena la acreditación de programas y universidades. Pese a una oposición inicial, finalmente las universidades decidieron verse en el espejo y aceptar ser vistas por gente de fuera.

La tecnología, a su vez, ejerció su cuota de presión, desde el abaratamiento del material bibliográfico con las fotocopias hasta la aproximación de expertos e información de otros mundos a través de la red. La tecnología ha diseñado una nueva forma de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje al insertarse no sólo como intermediario entre el/la docente y el/la estudiante, sino como tercer protagonista (Duart J. M., Sangrá A., 2001). La velocidad de regeneración del conocimiento puso en entredicho el método tradicional de enfocar el proceso educativo en los contenidos. ¿Cuán válida puede ser la enseñanza de contenidos que en un plazo relativamente corto serán renovados? El incremento exponencial del conocimiento exige nuevas formas de enseñar.

La sociedad que exige cada vez más escolaridad ha hecho crecer la cantidad de estudiantes universitarios de manera vertiginosa (Instituto Universitario Ortega y Gasset, 1998) y, la composición de la masa universitaria fue transformándose como consecuencia de los cambios demográficos provocados por las migraciones internas.

Lo que años atrás hubiera tardado varios meses o años en traspasar las fronteras, ahora, casi de forma inmediata, es asimilado en cualquier país del mundo, poniendo en riesgo la estabilidad de los procesos que tradicionalmente se renovaban en periodos más largos.

La descentralización administrativa desconcentró los polos de desarrollo hacia el área rural, redefiniendo el perfil de los profesionales y presionando también a las instituciones de educación superior para aceptar el desafío.

A todo esto se añade el conocimiento disponible sobre la forma de aprender de las personas, este insumo, que no puede ser descartado, afecta sensiblemente a muchas de las actividades que se llevaban a cabo tradicionalmente en las universidades. Hoy se sabe que si un conocimiento nuevo no tiene dónde anclarse, más pronto que tarde se volatilizará (Louis, R., 2008); se sabe también que el recurso más escaso en educación superior es la atención del estudiante (Cornella, A., 1999) y que éste prefiere aprender lo que tendrá utilidad a corto plazo para él.

Finalmente, para terminar la contextualización del cambio, se destaca la exigencia del mercado laboral que pide nuevas características en los jóvenes profesionales. Innovación, creatividad, enfoque de género, respeto al medio ambiente, visión intercultural, trabajo en equipo, contactos, actualización permanente, capacidad de encontrar la información necesaria en plazos cortos, gestión del cambio, adaptación en tiempos breves a situaciones laborales novedosas. Estas características son una fuerza poderosa sobre las universidades que, habitualmente, no las consideraban en sus estructuras curriculares. Es frecuente escuchar a los profesionales que se incorporan a sus primeros trabajos decir que están aprendiendo en el trabajo lo que la universidad no les ha enseñado. Esto es consecuencia del enfoque pedagógico utilizado en los procesos educativos, que divide el conocimiento en dosis pequeñas, dejando al estudiante la responsabilidad de la integración posterior. Con la separación entre las instituciones educativas y los espacios de práctica profesional que ofrecía el Estado anteriormente, esta integración se la realiza en los primeros trabajos profesionales, generando un costo para las organizaciones contratantes que les obliga a demandar profesionales con experiencia en lugar de nóveles ansiosos de comenzar su carrera.

El enfoque basado en el desarrollo de competencias, que está siendo asumido como alternativo al tradicional, supone transformaciones profundas en la forma de

abordar el proceso educativo. En el tradicional, en el que todos los protagonistas se sienten cómodos, hay mucha experiencia, el *know how* es conocido por la mayoría, la unanimidad sobre contenidos, métodos y plazos está garantizada y la sensación de que se hace un buen trabajo es parte del quehacer diario (Louis, R., *Des objectifs aux compétences*, 2009). Por el contrario, en el enfoque de competencias la persona está situada en el centro del proceso y el contenido se pone a su servicio, el docente cambia de rol para ser más un guía de la construcción colectiva del conocimiento que un transmisor sabio que conoce todo, la evaluación está para maximizar el aprendizaje e informar sobre las estrategias de resolución de problemas, existe una integración intencionada de los saberes y, sobre todo, se toma en cuenta los aprendizajes afectivos y cognitivos (Louis, R., *Des objectifs aux compétences*, 2009), lo que genera una ruptura con el modelo existente, provocando inseguridad e incomodidad ya que el *know how* no es todavía seguro y se perciben muchos riesgos.

Éste es el cambio que se ha decidido encarar en las universidades bolivianas. La motivación sobre el nuevo enfoque vino de diversas fuentes; Colombia, España y Canadá fueron las más determinantes referencias para que las universidades dirijan sus miradas hacia el nuevo enfoque, pero el mayor impulso vino de una fundación privada que se convirtió en la abanderada del cambio, la fundación FAUTAPO. Con financiamiento asegurado, ofreció sus servicios al sistema universitario para orientar la transformación mediante una estrategia básica que iría desarrollándose en el camino.

2. Marco referencial

En este artículo se analiza el proceso bajo la luz del marco referencial establecido por Louis, con el fin de explicar las razones de éxitos y fracasos en las diversas fases del proceso.

El modelo de difusión de la innovación de Rogers es adaptado por Louis, y define los siguientes elementos esenciales para la transformación: 1) un agente de cambio que debe comunicar la innovación a 2) los que lo adoptarán (docentes, estudiantes, administrativos), adaptando para ello el mensaje y la forma en que se lo transmitirá; 3) un proceso de cambio que se desarrolla en 4) un contexto en el cual existen interferencias (resistencias).

Adicionalmente, Rogers muestra cinco características que facilitan las innovaciones: la ventaja relativa de la innovación, la compatibilidad de la innovación, la complejidad de la innovación, la posibilidad de experimentar la innovación y la observabilidad de la innovación.

Ely, citado por Louis, ha demostrado que las características de la innovación no son los únicos factores que influyen su adopción, sino que el contexto debe cumplir ciertas condiciones particulares para favorecer el cambio: debe existir una

insatisfacción respecto al *statu quo*, los agentes del cambio deben tener una buena experiencia sobre el contenido de la innovación y ser vistos como personas creíbles, el material y todo lo necesario para la puesta en marcha de la innovación debe ser fácilmente accesible, los que adoptan el cambio deben tener tiempo para aprender, adaptar y reflexionar sobre lo que están por poner en marcha, se deberían ofrecer recompensas o incentivos a los participantes de la innovación, la participación en los encuentros previstos en el proceso de cambio debería estar claramente expresada y motivada, se debe contar con el apoyo abierto y expreso de las personas que tienen responsabilidades administrativas, debe existir un liderazgo evidente en el contexto en el que nacerá la innovación y debe tomarse en cuenta a otros sectores que pueden influenciar la innovación.

Pool, en el artículo de Louis, identifica siete factores de resistencia a la innovación: los factores personales y psicológicos, los atributos de la innovación (su naturaleza); el tipo de decisión que ha introducido la innovación (decisión individual, colectiva, por consenso, o colectiva por imposición de la autoridad superior), problemas encontrados durante la implantación (marketing de la innovación, apoyo a las personas involucradas), la institución como sistema organizado (la jerarquía, los espacios de poder, los conflictos), la cultura de la facultad (creencias, valores y normas vigentes en la facultad) y la red de comunicación (los contactos personales, la circulación de la información).

Knight, citado por Louis en el mismo artículo, añade las siguientes situaciones que pueden perturbar el cambio en las instituciones de educación superior: intensificación del trabajo de los actores, gestión compleja del sistema, ausencia de momentos de conformación de equipos de docentes, falta de recursos institucionales y, finalmente, envejecimiento del plantel docente.

Respecto al agente de cambio, Louis recomienda que éste sea una persona de dentro de la institución, bien posicionada entre sus colegas y que cuente con apoyo externo especializado en el área de la innovación.

El proceso de cambio se da por etapas y en cada una de ellas hay factores distintos que determinan la posibilidad de éxito del proceso.

3. Estrategia del cambio

A continuación se presenta la estrategia seguida para la transformación y el estado de la situación cuatro años después del inicio del proceso, extraída del proyecto de transformación de la fundación FAUTAPO (Fundación FAUTAPO, 2007).

Se propuso trabajar en tres fases, después de una etapa preparatoria de agentes de cambio. En la primera, comenzar la transformación de un grupo de carreras de las universidades que respondieran positivamente a la oferta de la Fundación; en la

segunda, consolidar el proceso iniciado en la fase anterior y en la tercera proyectar el cambio más allá de las carreras transformadas.

En la primera fase, formular a las universidades del sistema público boliviano la propuesta de pilotar su transformación académica con la metodología validada y construida, aprovechando la experiencia y las capacidades desarrolladas durante la formación de los gestores de cambio (un intento de la fundación de acercar la oferta académica de las universidades a la demanda del sector productivo).

A partir de la aceptación de las universidades, manifestada en convenios firmados, pedirles designar las carreras que ellas vieran conveniente transformar. En base a estos acuerdos, elaborar un proyecto director del cambio. Este proyecto serviría para lograr la autorización del Honorable Consejo Universitario.

Efectuar el estudio de contexto de estas carreras para tener un insumo válido para el diseño curricular. Preparar a los docentes desde el nuevo enfoque pedagógico y, en este proceso, diseñar los currículos de las carreras seleccionadas, tanto en el nivel macro como en el micro, incorporando en los recursos de las competencias el enfoque de género, el respeto al medio ambiente y la visión intercultural.

Pasar las propuestas por procesos de validación en diferentes instancias e ir gestionando su respectiva implementación, con un margen de flexibilidad suficiente para viabilizar el proceso de manera diferenciada en cada carrera y cada Universidad.

Con estos instrumentos desarrollados, comenzar la aplicación curricular en las carreras seleccionadas de manera supervisada y acompañada. Socializar los resultados de manera transparente.

Comenzar la segunda fase con una evaluación de la primera y poner en marcha un mecanismo de seguimiento que asegure la continuidad de las medidas aplicadas, incluso si se incorporaran nuevos docentes a las carreras, para que ellos ejecuten un mecanismo de inducción que ayude a ubicarlos en el cambio.

Continuar la implementación paulatina del enfoque en las carreras. Dada la imprevisibilidad de las acciones de los diferentes actores, el proceso puede ser altamente complejo y requerir de medidas de constante motivación y acompañamiento que conduzcan a la consolidación del enfoque en la carrera.

Concretar acuerdos de mutuo aprovechamiento con el ámbito laboral para mejorar la pertinencia de la formación y para crear espacios reales de aplicación que faciliten el desarrollo de las competencias.

Previendo el constante cambio en lo académico y la profundización de los conocimientos pedagógicos de los docentes, establecer un mecanismo de investigación y sistematización de estrategias pedagógicas.

Crear un procedimiento estable de sistematización y difusión de la experiencia, ya sea con la realización de talleres de alto nivel o, con la publicación periódica de documentos rigurosamente revisados.

Retroalimentar el proceso a partir del asesoramiento de expertos internacionales con experiencia de formación basada en competencias entre universidades, lo que permitiría socializar y validar la metodología o reajustarla en función de los nuevos avances, experiencias y tendencias en el enfoque.

Evaluar el proceso de manera externa, primero cada año y luego cada dos años. Tanto la evaluación como el seguimiento permanente permitirían realizar ajustes en la ejecución del proyecto. Estos ajustes podrían llevar a tomar decisiones drásticas como abandonar la transformación de una carrera específica.

Llevar a cabo un proceso de acercamiento y vinculación con el sector empresarial mediante encuentros, talleres y otros recursos para involucrarlos en el desarrollo de las competencias deseadas.

Crear espacios de intercambio de experiencias entre carreras similares de las universidades, en los que participarían los dos estamentos y el sector laboral-empresarial.

Comenzar el proceso de transferencia a las universidades con la constitución de dos equipos, uno de ellos encargado de la consolidación, en el que participen miembros de la Fundación y de la universidad. Este equipo conocerá profundamente las estrategias del proyecto y el marco conceptual, de modo que pueda ser una instancia de apoyo a los ejecutores. El segundo, formado por académicos de la universidad que conozcan el enfoque y tengan la competencia de capacitar a otros profesionales en el mismo. Lo más importante es la identificación de los miembros de estos grupos y luego llevar a cabo una complementación de las competencias de cada uno de ellos. Lograr una resolución del Honorable Consejo Universitario (HCU) en la que se establezcan las atribuciones y responsabilidades de estos equipos, para posteriormente establecer un acuerdo con las comunidades de las carreras para que apoyen el trabajo de los equipos. El equipo de consolidación elaboraría y ejecutaría una estrategia de motivación y presión para los dos estamentos de la comunidad académica y para los administrativos. El equipo académico diseñaría procesos de inducción y acompañamiento académico para apoyar a los docentes en su trabajo, particularmente a los nuevos, utilizando las herramientas desarrolladas por la fundación.

El final de esta fase dejaría abiertas las posibilidades para el inicio de una tercera, para la cual debe asegurarse la continuidad del programa hasta el año 2015.

Comenzar la tercera fase con la elaboración de un plan de ampliación al interior de las universidades. Ejecutar acciones de información y formación sobre la implementación de un modelo de gestión acorde al nuevo modelo académico.

Llevar a cabo investigaciones a partir de las líneas identificadas en los estudios de contexto. Hacer un seguimiento a los egresados del nuevo modelo y usar sus experiencias para construir el cambio.

Desarrollar un sistema de actualización de currículos que muestre la adecuación de la oferta a la demanda sin aparecer como inestable, sino garantizando a los estudiantes una continuidad en el proceso académico pero ofreciéndoles opciones de actualización permanente. Ampliar el enfoque a otras carreras siguiendo el procedimiento validado en las que fueron parte de la fase piloto.

Extender la relación con el medio laboral realizando encuentros con organizaciones empresariales y laborales ligadas a las carreras transformadas. En éstos, buscar acuerdos de trabajo para los egresados, identificar áreas de investigación interesantes para las empresas y necesidades de capacitación del personal de las mismas para que la universidad diseñe procesos que satisfagan estas demandas.

Poner en marcha un sistema de seguimiento a los egresados de las carreras transformadas, con el fin de tener disponible información veraz y actualizada sobre el desarrollo de estos profesionales en el medio laboral. Esta información permitiría a la universidad la elaboración de acuerdos con las instituciones en las que trabajen estas personas o retroalimentar sus procesos formativos para actualizarlos. Constituir grupos de consultores con docentes de las carreras transformadas para responder a las convocatorias del sector laboral.

4. Análisis del cambio

Llevar a cabo este proceso supone el cumplimiento de cinco condiciones básicas: la asimilación colectiva de la visión, la existencia de un plan, la disponibilidad de recursos, actores con competencias y motivación de los actores. El mismo proyecto de FAUTAPO, al analizar las contingencias que podría enfrentar la ejecución, muestra que en la universidad no hay una homogeneidad de posiciones y, que puede ser que unos actores estén identificados con el proceso y otros estén en contra, más aun, por “presión de las bases” la posición de unos u otros puede cambiar de un día para otro.

Sobre la asimilación colectiva de la visión, las instancias de acuerdo que tienen las universidades son los consejos, constituidos por los dos estamentos. Si las decisiones no son tomadas por consenso, normalmente la facultad, el dirigente o directivo que no está de acuerdo con la decisión tomada resiste la determinación.

Sobre la existencia de un plan el proyecto muestra que, en caso de no existir un plan de ejecución de las actividades del proyecto, se corre el riesgo de realizar partidas falsas, es decir, comenzar y dar marcha atrás porque no se puede continuar.

A propósito de las competencias de los actores, cuando las personas involucradas no tienen las competencias desarrolladas hasta el nivel adecuado se provoca ansiedad entre ellos, lo que puede traducirse en críticas al cambio, a la Fundación o a las autoridades.

Sobre la motivación e incentivos, de no hacerse explícito un plan de incentivos que motive a la gente, se corre el riesgo de hacer muy lento el cambio.

Sobre los resultados de la ejecución, cuatro años después de haberse iniciado el proceso de transformación no se observa un cambio significativo en las tres universidades involucradas. La universidad que más ha avanzado en el proceso es la de Pando. La de Chuquisaca tiene progresos y retrocesos, al igual que la del norte de Potosí. Todos los elementos que se mencionan a continuación han sido extraídos de los informes de las universidades y de las entrevistas con el equipo de la Fundación (Blanco, S., 2009) que maneja el proyecto de evaluación.

Los gestores de cambio han sido rechazados en la mayoría de los casos y se ha tenido que escoger otra estrategia para llevar a cabo el cambio. La formación dada de manera virtual ha sido cuestionada y se reclaman cursos presenciales. Los cambios de autoridades han supuesto un freno al proceso. En la primera fase no se ha mantenido ningún contacto con los estudiantes ni con los administrativos. Se ha logrado la participación de expertos extranjeros que han apoyado la capacitación de docentes de las universidades involucradas.

En la Universidad Amazónica de Pando se ha constituido un equipo pedagógico de acompañamiento que cumple sus funciones al interior de la universidad y apoya a los docentes que aplican la transformación. En esta universidad hay cambios reales.

El marco normativo que debe regular la transformación para tranquilizar a la comunidad universitaria todavía está en proyecto. El verdadero agente de cambio es la Fundación. Las autoridades de Pando hacen público su apoyo al cambio y a la estrategia del cambio. Se dan muchas vueltas sobre los aspectos preparatorios. Hay un buen acercamiento al medio laboral.

Analizando el proceso de cambio en las universidades bolivianas, utilizando como marco referencial el definido por Louis, se observan los siguientes detalles:

Los agentes de cambio internos son los gestores de cambio y están encargados de comunicar la innovación; los que la adoptarán son los/as docentes, los/as estudiantes y los/as administrativos/as y el mensaje sólo ha sido entregado a los primeros; el

proceso de cambio es la transformación de enfoque pedagógico, del de objetivos al de competencias, en las carreras seleccionadas por tres universidades públicas. La ventaja relativa de la innovación es percibida parcialmente por los docentes de las universidades.

Lo que dice Louis es evidente, pasar de una situación de comodidad a otra de inseguridad cuando no se siente que lo que se está haciendo puede mejorarse, provoca una fuerte resistencia. Los docentes de matemáticas, química, física o biología demuestran una mayor insatisfacción al sentir que sus cursos perderán la importancia que tienen actualmente y, porque creen que si no se enseña todo el contenido de estos cursos a los futuros profesionales su formación será incompleta, lo que consideran hasta irresponsable.

La Fundación ha tenido que hacer ciertas concesiones al cambio para compatibilizar la innovación porque, de otro modo, la resistencia hubiera hecho imposible el proceso (Blanco, S., 2009). Varios aspectos considerados como muy radicales han quedado sin efecto. Así, se continúa pensando en clases y materias y en una malla curricular muy parecida a la tradicional, donde cada docente identifica su espacio y no se siente fuera del esquema.

La innovación propuesta supone un cambio profundo de actitud de parte del sector docente porque se le pide cambiar su papel de transmisor de conocimiento por el de un guía de la construcción colectiva de conocimiento y, se le pide incorporar procesos pedagógicos, a los que no está habituado, al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto se afirma que el cambio es complejo. El haber decidido llevar a cabo la transformación sólo con algunas carreras supone una posibilidad de experimentación, pero como la selección de aquellas sino estuvo asentada en una base organizada, la posibilidad de cubrir las diferentes áreas del conocimiento se ve limitada y, por tanto, la difusión a otras carreras se ve comprometida.

Hasta la culminación de la primera fase la Fundación creó varios espacios de intercambio de experiencias, en los cuales unos pudieron ver el resultado del trabajo de los otros y viceversa; además, se propiciaron las visitas de docentes de una universidad a otra para favorecer la observación del trabajo que se realiza en otro contexto. Ciertamente, si no hubiera cambio la comunidad estaría más cómoda, aunque el conjunto de universidades ha manifestado su deseo de realizar este cambio, es decir que los actores individuales todavía no se identifican con el modo de pensar institucional.

Los gestores del cambio fueron docentes que se presentaron al proceso de capacitación de manera voluntaria. En sus comunidades no eran dirigentes ni tenían necesariamente un ascendiente respecto a los demás. La duración de la capacitación hizo, sobre todo, despertar sus inquietudes, más que desarrollar competencias y

una experiencia en el nuevo enfoque pedagógico. Por esto, cuando los gestores intentaron difundir la innovación, no encontraron eco en sus colegas y su trabajo quedó disuelto al poco tiempo.

La Fundación tuvo la buena idea de crear un espacio virtual de capacitación para docentes, en el que puso a su disposición todo el material necesario, esto favoreció la consulta y ayudó a resolver dudas de los participantes. Los lapsos entre las diferentes etapas del proceso han sido largos, de manera que los docentes han tenido posibilidad de reflexionar sobre lo que implicaba la transformación. Ninguna de las universidades ha ofrecido un incentivo o ha anunciado ventajas para los docentes que se sumen al cambio de enfoque, lo que ralentiza la marcha del proyecto.

Si bien las autoridades aprobaron el proyecto de cambio, en ocasiones, por la presión política de una próxima elección y ante la incertidumbre del cambio, prefirieron no hablar del tema públicamente. En la universidad de Pando, por el contrario, las máximas autoridades de la institución se identificaron con el proceso y hablan permanente y abiertamente de la necesidad de acelerar la innovación, tanto que su trabajo se ha convertido en la prueba piloto para el resto de universidades.

Hasta la finalización de la primera fase, no se tomó en cuenta al estamento estudiantil y, dada la estructura de co-gobierno de las universidades, esto resultó contraproducente para conseguir las resoluciones de las instancias en las que los estudiantes tienen la mitad de la decisión en sus manos. En la segunda fase se ha iniciado el acercamiento al sector y el impulso que se ha conseguido parece ser decisivo para lograr la innovación. El sector administrativo también había sido relegado en la primera fase y, en la segunda, ha recibido la atención del proyecto, con el resultado de la agilización de varios trámites necesarios para la concreción del cambio. (Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, 2008).

Los docentes que debían realizar el rediseño curricular o prepararse para aplicar los diseños nuevos debían hacerlo mientras realizaban sus labores habituales, esto incrementó notablemente su trabajo ya que debían asistir a las fases presenciales de formación, a los encuentros comunes con otros docentes y a sus labores habituales. La consiguiente disminución del tiempo libre de los docentes les impide la conformación de grupos de análisis o el apoyarse unos a otros para estudiar mejor su papel.

La apropiación de esta innovación por parte de las universidades es compleja porque la inseguridad del resultado impide un compromiso político profundo pero, cuando se da, la gestión se simplifica. La disponibilidad de recursos institucionales es un factor que favorece la transformación. Desde la aplicación de la distribución de los excedentes generados por la venta de los hidrocarburos, las universidades

públicas gozan de un presupuesto adicional para aplicarlo en inversiones que mejoren la calidad de su trabajo.

Según Louis hay docentes que, a pesar de estar cerca del final de su carrera, poseen la energía necesaria para enseñar con la misma pasión del principio, pero hay muchos que se sienten aislados del sistema y este sentimiento les hace reticentes a correr riesgos inherentes a la innovación: no es sencillo manejar el sentimiento de incompetencia que ocasiona todo cambio de prácticas en los primeros momentos. Esta situación se vive en las universidades con los docentes de mayor edad, que muestran su resistencia al cambio sin decir explícitamente la razón.

El proceso está en marcha. Las universidades tendrían que considerar sus situaciones internas para acelerar el tránsito al nuevo enfoque que han decidido adoptar.

Bibliografía

Blanco, S. (2009). *Entrevista sobre el avance del proyecto de incorporación del enfoque de competencias en las universidades bolivianas.*(s/d)

Cornella, A. (1999). *En la sociedad del conocimiento, la riqueza está en las ideas.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1 - 2.

Duart Josep, M., Sangrà Albert. (2001). *Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2 - 4.

Fundación FAUTAPO. (2007). *Proyecto de transformación de las universidades.* La Paz: FAUTAPO.

Instituto Universitario Ortega y Gasset. (1998). *La reforma de la universidad pública de Bolivia.* Santa Fe de Bogotá: Instituto Universitario Ortega y Gasset, Convenio Andrés Bello.

Ley de Reforma Educativa. (1994). Ley 1565. La Paz:Gaceta Oficial

Louis, R. (2009). *Dés objectifs aux compétences.* [Cambio al enfoque de competencias]. La Paz.

Louis, R. (2008). *Innovation pédagogique en enseignement supérieur.* Université de Sherbrooke, 1 - 12.

Ministerio de Educación y Deportes. (1999). *Proyecto de Reforma de la Educación Superior*. Viceministerio de Educación Superior. La Paz: Ministerio de Educación y Deportes.

Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovations*. Fourth edition. New York, NY: The Free Press.

Universidad Amazónica de Pando. (2008). *Informe del proceso de implementación del enfoque de competencias en la Universidad Amazónica de Pando*. Cobija.

Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. (2008). *Informe de proceso de implementación del enfoque de competencias en la UMRPSFXCh*. Sucre.