

# Análisis de los factores detonadores para la implementación del Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC), en la educación superior en el Reino Unido y México

## Analysis of the detonating factors for the implementation of the Competency-Based Educational Model (CBEM), in higher education in the United Kingdom and Mexico

Elveri Figueroa Escudero<sup>1,\*</sup> 

Artículo de Revisión

recibido: 12 de julio de 2018

aceptado: 30 noviembre de 2018

<sup>1</sup>Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH). Carretera Cárdenas-Huimanguillo Ranchería, Invitab Paso y Playa, 86500 Heroica Cárdenas, Tab, México.  
E-mail: elveri.figueroa@gmail.com

\*Autor de correspondencia: elveri.figueroa@gmail.com

### RESUMEN

Este artículo analiza los factores económicos y educativos que impulsaron la implementación del Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC) en el Reino Unido y en México. Se parte del supuesto que el MEBC fue implementado en ambos países, debido a factores económicos que impulsan y desarrollan los organismos internacionales. Y en menor medida, se atienden los Derechos a la educación. Los resultados indican que el factor económico principal para la implementación del MEBC en el Reino Unido es que, la sociedad considera a la educación como un agente configurador en las personas. Además de que, el factor educativo para la adopción del modelo, consistió en la formación con éxito del Capital Humano. Mientras para México, la formación en competencias — como principal factor económico—, ha implicado mayor preparación del individuo para el ejercicio laboral, únicamente. También, un factor educativo en nuestro país, ha sido la orientación de los aprendizajes de acuerdo a las exigencias de un país capitalista que ha provocado dos premisas fundamentales: la desigualdad en derechos y la desigualdad de oportunidades. Este análisis considera los aportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para la implementación del MEBC.

**Palabras clave:** políticas, desarrollo nacional, competencias, educación superior, estudiantes.

### ABSTRACT

This article analyzes the economic and educational factors that drove the implementation of the Competency-Based Educational Model (CBEM) in the United Kingdom and Mexico. It is expected that: the CBEM was implemented in both countries, due to economic factors that promote and develop international organizations. And to a lesser extent, the rights to education are addressed. The results show that the main economic factor for implementing of the CBEM in the United Kingdom is that, society considers education as a shaping agent among people. In addition, the educational factor for the adoption of the model consisted in the successful training of Human Capital. While in Mexico, training in competences —as a main economic factor—, has only involved a greater preparation of the individual for work life. Also, an educational factor in our country has been the orientation of learning according to the demands of a capitalist country that has caused two main premises: inequality in rights and inequality in opportunities. This analysis considers the contributions of the United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO), for the implementation of the CBEM.

**Key words:** policies, national development, competences, higher education, students.

### INTRODUCCIÓN:

En este trabajo se analizan los factores detonadores en la implementación del Modelo Educativo Basado en Competencias (MEBC), en la Educación Superior en el Reino Unido y en México. Para esto, primero, se muestra el panorama general de la Educación Superior en ambos países. En segundo lugar, se considera la incidencia de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura (UNESCO), como organismo cupular internacional, en específico, el discurso sobre el MEBC. En un tercer momento, se consideran los factores económicos y educativos que propiciaron la implementación del MEBC en el Reino Unido, así como en México y finalmente, se establecen las tendencias de la Educación Superior en referencia a este modelo educativo.

Se parte del supuesto que el Modelo Educativo Basado en Competencias ha sido adoptado en las Instituciones de Educación del Reino Unido y México, particularmente en el nivel superior. Sin embargo, su implementación obedece, mayormente, a factores económicos impulsados por intereses de las agencias internacionales que favorecen las expectativas del mercado laboral y ha sido de menor importancia atender los problemas educativos.

El criterio de inclusión utilizado para considerar el caso del Reino Unido en relación a la adopción del MEBC es que, como país industrializado e influyente en el plano geopolítico, fue uno de los países iniciadores de la redefinición de las políticas educativas en la Educación Superior, al ser partícipe junto con Alemania, Francia e Italia en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Precisamente, desde la propuesta del EEES se razonó que, para el cumplimiento de la calidad y el sentido de pertenencia de la Educación Superior, era necesaria la implantación de un currículum centrado en el aprendizaje por competencias. Por otro lado, se consideró el caso de México, debido a que se adoptó un modelo con políticas educativas diseñadas para países industrializados y en México no se han tomado en cuenta las condiciones educativas particulares, es decir, las circunstancias organizativas, didácticas y curriculares propias del Sistema Educativo Mexicano.

### **Educación Superior en el Reino Unido y en México**

En las últimas décadas, la educación del Reino Unido ha sido considerada de las mejores, por los elevados indicadores educativos que se han logrado y por el desarrollo profesional que existe en esta nación. El gobierno, autoridades y directivos escolares, profesores y estudiantes, se centran en la innovación y adopción de tecnologías; en este país, se ocupan de la formación del personal docente y los estudiantes; la preparación es para la inserción y participación en la Sociedad del Conocimiento (SC).

La cobertura de la Educación Superior en el Reino Unido ha cambiado dramáticamente en los últimos años, caracterizándose por una vinculación estrecha con la eco-

nomía; es una educación práctica, en cuanto se ocupa del desarrollo de recursos humanos, de la productividad económica, el crecimiento económico, realizaciones personales y de promover la educación en busca del bien social. En el Reino Unido, como sucede en casi toda Europa, es posible distinguir entre las universidades generadoras de conocimiento, es decir, las macrouniversidades que son altamente prestigiadas y las que únicamente se orientan a la formación para el mercado laboral.

De acuerdo con Didriksson (2008), las diferentes unidades académicas de las macrouniversidades se caracterizan por acciones fundamentales tales como: a) se construyen bases de aprendizajes interdisciplinarios y de investigaciones aplicadas y, b) permiten una visión crítica en la sociedad, en términos generales y particularmente, existe compromiso con el desarrollo de la sustentabilidad. Desde esta mirada, la Educación Superior se caracteriza por: a) la atención social es fuerte, en su contexto nacional, b) la enseñanza se centra en el conocimiento de la ciencia y la tecnología, en ciencias sociales, humanidades, artes, cultura e historia. Al respecto, conviene decir que el aprendizaje es expresado en diversas disciplinas y áreas del conocimiento; c) desarrollo de investigaciones científicas y de posgrado y, d) cuentan con patrimonio histórico, cultural y natural (IESALC, 2007). En sí, las macrouniversidades, ya sean públicas o privadas, brindan retribución a la población no universitaria. De acuerdo con Herrera (2009), las macrouniversidades cumplen dos objetivos básicos: desarrollo de investigación científica y desarrollo tecnológico de frontera.

Es importante mencionar que, la Educación Superior en el Reino Unido está dirigida a la renovación de los conocimientos y habilidades que necesitan los estudiantes para mantenerse acorde a las exigencias de la economía global, marcada por el arrollador avance tecnológico. La producción, difusión y gestión del conocimiento han adquirido cada vez más relevancia en este país. Un efecto de tal situación es la llegada de universidades empresariales y virtuales. Por su parte, la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Unión Europea (UE) impulsan una liberalización en la Educación Superior en todo el mundo, con el objetivo de que la economía se base en el conocimiento más dinámico, flexible y competitivo, que da origen al capitalismo académico (Parker, Neary & Lambert, 2005).

Ahora bien, la enseñanza universitaria es académica y se basa en cuatro principios rectores: a) democratización,

caracterizada por la movilidad social e igualdad de oportunidades de los sujetos en todos los niveles del sistema, b) coordinación de la enseñanza superior y universitaria: implica, justamente que la enseñanza superior y universitaria, tienen un interés nacional. Lo que significa que, está integrada en un “sistema”, c) autonomía: implica la autonomía institucional individual y de libre desarrollo y, d) excelencia educativa: que se refiere a la democratización, en la búsqueda por la calidad educativa (García, 2001).

No obstante, de acuerdo con Loyo (citado por Arnaut & Giorguli, 2010), el Sistema Educativo Mexicano, es uno de los más grandes del mundo, pues, atiende a cerca de 38 millones de alumnos. Aunado a lo anterior, Rodríguez (2002:143), especificó que “las principales modalidades del Sistema de Educación Superior (SES) son la educación tecnológica, la universitaria y la normal. Además, se incluye a los centros e institutos de investigación, los cuales pueden depender o no de instituciones universitarias”. Por una parte, las políticas educativas de la Educación Superior, a partir de la década de los noventa, se han distinguido por una revitalización del sistema de planeación indicativa, el crecimiento. En consecuencia, la distribución de la oferta, se orientó por hacer mejor uso de la capacidad instalada, crecimiento de forma exponencial y gradual de las instituciones que no han alcanzado su tamaño óptimo y apertura de nuevas opciones educativas.

De acuerdo con De Vries y Álvarez (2005), en 1990, en la Educación Superior mexicana se registraron 776 instituciones, mientras en 2003, había 1,533. En esta misma década, la Educación Superior en la mayoría de los Estados se componía de una universidad pública y dos o tres institutos tecnológicos y algunas universidades privadas, como el caso de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), Universidad de las Américas (UDLA), Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Universidad Iberoamericana, entre muchas otras. Una década y media más tarde, existen sectores totalmente nuevos, como las universidades tecnológicas (que en México se han convertido en distractores de la matrícula y que, en el Reino Unido, por décadas, recibieron un papel de segundo orden) y politécnicas, algunas universidades públicas nuevas, 80 institutos tecnológicos adicionales y un sector privado en rápida expansión.

En cuanto a las políticas educativas de la Educación Superior en México, operan dentro de un contexto político, lo

que incide en su efectividad. Es fácil comprender que, en su diseño, formulación y puesta en práctica esté centralizada en el poder ejecutivo. Lo anterior, no significa que las políticas sean diseñadas por el ejecutivo, sino que se configuran desde las dependencias federales centralizadas, es decir, en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en las diferentes Subsecretarías. Lo deseable es que, las políticas educativas emanen desde la percepción de los actores institucionales involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual provoca que no haya claridad en los objetivos y metas de las políticas que se diseñan y se gestionan.

Puede observarse que hasta el momento se ha detallado el panorama general de la Educación Superior en el Reino Unido y en México, con la finalidad de contextualizar la esfera educativa superior de ambos países. A continuación, se indica la participación de la UNESCO en torno a las políticas del MEBC.

#### **Incidencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para la implementación del Modelo Educativo Basado en Competencias**

Parsons (citado en Bonal, 1998), manifestó que se han celebrado conferencias internacionales organizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la propia UNESCO o el Banco Mundial (BM), eventos centrados en la relación entre educación y empleo y educación y productividad. Éstas relaciones intrínsecas y extrínsecas, constituyen modelos del propio interés de los organismos internacionales para impulsar el desarrollo económico por medio de la inversión educativa. Desde la celebración de estas conferencias, convenciones o declaraciones mundiales, se institucionalizan métodos de planificación educativa con base al cálculo de las necesidades de mano de obra o a la demanda social educativa. La educación es el elemento clave para el abandono del subdesarrollo. De estas ideas planteadas, se encuentra la visión de la Teoría del Capital Humano y el Funcionalismo Educativo.

En la Teoría del Capital Humano, Schultz (1972), plantea que los rasgos principales del Capital Humano se caracterizan: a) se necesita tiempo para adquirir el Capital Humano, b) sólo está presente en el sujeto que lo posee, c) existe en la vida de quién lo posee y d) existe un proceso gradual, para renovar el Capital. Aronson (2007), señaló que la Teoría del Capital Humano tiene una relación intrínseca con la educación, debido a que, para enfrentar

situaciones complejas, es necesario el entrenamiento para tomar decisiones y resolver problemas; así que es necesaria la adquisición de disposiciones cognitivas superiores. En cambio, la Teoría Funcionalista de la Educación (o Funcionalismo Educativo), según Giddens (2010) consiste en: La sociedad es un conjunto de instituciones sociales que desempeñan funciones específicas con el fin de garantizar la continuidad y el consenso. Según esta perspectiva la familia realiza importantes labores que contribuyen a la satisfacción de las necesidades sociales básicas y que ayudan a perpetuar el orden social. (p. 403)

De acuerdo con Rodríguez y Alcántara (2000), específicamente, en América Latina la UNESCO está presente a través de una unidad descentralizada (la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe [OREALC]) y del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IIESALC). Ambos órganos tienen la responsabilidad de apoyar a los países de la región en el mejoramiento educativo y de promover el debate sobre problemas universitarios, de difundir en general estudios de la educación y concretamente, de la educación Superior. Además, de proporcionar asistencia técnica para la planeación e implementación de programas.

De acuerdo con Villa y Poblete (2007), la UNESCO (1998), en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI describió y afirmó que, desde la segunda mitad del siglo XX, la Educación Superior ha dejado huellas académicas interesantes. Primero, se ha multiplicado la matrícula estudiantil. Pues, en 1960, existía aproximadamente, 13 millones de estudiantes matriculados. No obstante, para 1995, la matrícula fue de 83 millones. Las cifras estadísticas, muestran que, en 35 años, hubo un crecimiento aproximado del 84%. Con todo, en esta misma época, se ha agudizado la disparidad. Los resultados indican que los países en desarrollo y menos adelantados, presentan dificultades para la obtención de recursos, situación cristalizada en el acceso a la Educación Superior y a la investigación.

Al respecto, la evaluación que realiza la UNESCO a la Educación Superior, promueve políticas educativas de corte económico y social. Visiona un desarrollo humano de forma integral, multicultural y humanista. La organización, en su discurso, defiende una educación con características de pertinencia, relevancia, calidad e internacionalizada.

Ahora bien, todas las funciones emprendidas por la UNESCO y en colaboración con otras instancias de índole económica, social, política, cultural, tecnológica y agrupaciones sindicales, entre muchas otras; es con el fin último de elevar la calidad de vida en las personas, con la intención de alcanzar no sólo el desarrollo humano; sino también, el desarrollo económico en la era de la Sociedad del Conocimiento. La UNESCO se centró en una propuesta de carácter humanista e integral con un enfoque cognoscitivo y constructivista. Justamente, la UNESCO ha buscado desarrollar este enfoque de las competencias. Su proyecto está más centrado en el desarrollo social y humano. El problema para el desarrollo de las competencias es que, ha prevalecido la otra perspectiva en donde las competencias son vistas desde las demandas del mercado laboral. Pero, este enfoque no es propio de la UNESCO, sino de otros organismos internacionales, que están interesados en el desarrollo económico.

En el plano nacional, México, al ser miembro de este organismo, ha implementado diversas políticas educativas que han sido enmarcadas de forma sintética y han traído consigo reformas en el campo de la educación y es en estas circunstancias; donde se ha tomado a las competencias, como el eje rector que impulse la puesta en práctica de los valores y la adquisición de saberes que son aplicables a la realidad social.

De forma complementaria, Perrenoud (2010:44), enfatizó sobre las competencias y expresa que: “una competencia no remite necesariamente a una práctica profesional, y menos aún, exige que aquel que se dedica a ella sea un profesional completo”.

Esto es, las competencias no son conocimientos o habilidades en sí mismas, sino que constituyen la movilización de esos conocimientos y habilidades, con base en el contexto en el que se desenvuelven los sujetos. Por ello, conviene precisar sobre los factores económicos y educativos que propiciaron la implementación del MEBC en el Reino Unido, que de manera consensuada buscan el desarrollo social y económico entre los países.

### **Los factores económicos y educativos que propiciaron la implementación del Modelo Educativo Basado en Competencias en el Reino Unido**

Desde la perspectiva de Sills (1974), en la medida que una sociedad se industrializa y moderniza, la instrucción de sus jóvenes se diferencia progresivamente, se hace más compleja internamente y está más ligada a otros

aspectos de la sociedad. Por lo tanto, la educación se hace más necesaria para la economía y se liga cada vez más estrechamente a ésta, como instrumento mediador entre la demanda y la oferta de mano de obra. La competencia general y específica de una persona para ejercer una ocupación está garantizada, cada vez más, por la escolarización que posee y de ahí se deduce lo que la persona puede realizar.

De acuerdo con Parsons (citado por Bonal, 1998), la institución escolar actúa como medio de diferenciación y selección que conduce en última instancia a la asignación de posiciones de los individuos en la estructura social. Así, la diferenciación tiene dos dimensiones: la que es resultado de las capacidades, motivaciones y aspiraciones de los individuos y la que resulta de los roles que la sociedad establece para cada sexo.

Cabe añadir que Sills (1974), argumenta que, entre todos los instrumentos de formación de opinión, la escuela ha sido utilizada para legitimar formas particulares de gobierno y de reforma y por ello se le considera como el brazo controlador del gobierno y los nuevos gobiernos y los regímenes revolucionarios. Las presiones son fuertes para hacer de la educación un instrumento de adoctrinamiento de masas más que de élites. Asimismo, Bernstein (1994), puntualizó que “las universidades, centros de investigación, agencias de Educación Superior, consejos de investigación y fundaciones privadas juegan un papel configurador”. En el sentido de que generan ideas y socializan a los sujetos en ellas, justamente, configuran las representaciones colectivas de una sociedad.

La íntima unión de la educación con la economía, hace de la enseñanza una fábrica de talentos, una empresa de tratamiento masivo para preparar mano de obra de acuerdo con la demanda profesional y con el diagrama gubernamental. En la sociedad industrial moderna, la educación consta de tres elementos: a) conservación, b) innovación y c) difusión. Tales elementos son esenciales para el mantenimiento de una cultura que es acumulativa en su complejidad (Sills, 1974).

En efecto, las universidades europeas tienen todavía un carácter elitista, por ello se enuncia que las instituciones europeas están basadas en el mérito y no en los rasgos de adscripción, es decir, están apoyadas en el principio de justicia social, aunque en muchos países, las universidades están formalmente abiertas a todos los que completan la educación secundaria. En tal sentido, las

universidades suelen definirse como comunidades autogobernadas de estudiosos. En todos los países industriales, el Estado ejerce un gran control sobre el sistema educativo (Sills, 1974). Esto ha cambiado el papel de los estados nacionales y dan paso a organismos transnacionales que se han encargado de identificar los puntos de encuentro entre los sistemas europeos, siendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un buen ejemplo de ello.

En resumen, lo antes descrito refleja el panorama de la educación en los países industrializados, se precisa sobre los factores económicos y educativos de la implementación del MEBC, necesariamente, en el Reino Unido, un país de Europa Continental, considerado como la sexta potencia mundial. La Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (OIDMAEC) del Reino Unido (2017), reportó estos indicadores: a) el 81.7% de los habitantes residen en zonas urbanas, b) la tasa de alfabetización es del 99%, c) el Producto Interno Bruto (PIB), en el 2017, tuvo un crecimiento real del 2,0, d) la distribución del comercio exterior, es realizada en la mayoría de los casos, con diez países: Estados Unidos de Norteamérica, Alemania, Francia, Países Bajos, República de Irlanda, China, Benelux, Italia, España y Suiza y e) los productos más comercializados son: reactores nucleares, calderas, máquinas, aparatos y artefactos mecánicos, automóviles, tractores, ciclos y demás vehículos terrestres, productos farmacéuticos, perlas finas o cultivadas, piedras preciosas y semipreciosas o similares, metales preciosos, chapados de metales preciosos, bisutería, monedas y aparatos de grabación o reproducción de sonido. Diseños que demandan los aprendizajes, valores, habilidades y competencias de los profesionales. De forma específica, Hanson (citado por Tobón, 2010), aclaró que:

En el Reino Unido, el sistema de formación para el trabajo basado en competencias comienza a implementarse a partir de las mejoras introducidas en las empresas industriales y de servicios a comienzos de la década de los 80. Esto generó nuevas reformas educativas hacia mediados de esta década, las cuales tuvieron los objetivos siguientes: 1) fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional; 2) generar una fuerza laboral con capacidad de ser flexibles para adaptarse a los cambios en la producción; 3) facilitar la educación continua acorde con los requerimientos de las empresas; y 4) orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial. (p. 31)



En las últimas décadas, el progreso económico en el Reino Unido ha sido resultado de reformas en el ámbito organizacional, extrapolado posteriormente, al espacio educativo, lo que coloca a este país en una potencia económica por su alto nivel de vida. Por ello, de acuerdo con Moreno (2007:6), “el Modelo Educativo Basado en Competencias surgió ligado a la evaluación del rendimiento”.

Entre los planteamientos sobre el surgimiento de la educación basada en competencias, Climent indicó los factores que confluyen al desarrollo de este modelo educativo. Entre ellos se encuentran: “a) la acreditación de aprendizajes previos, b) la modularización del aprendizaje, c) las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y d) los procesos de globalización” (Climent, 2008:49).

Lo anterior, guarda relación con el planteamiento de Villa y Poblete (2007), quienes describieron:

Las competencias adquiridas por los estudiantes durante los años de formación; en el Reino Unido, son las siguientes: a) habilidades de aprendizaje, b) trabajo autónomo, c) comunicación escrita, d) trabajo en equipo, e) trabajo bajo presión, f) precisión y atención al detalle, g) capacidad de concentración, h) comunicación oral, i) resolución de problemas e j) iniciativa, adaptabilidad y tolerancia. (p. 50)

Puede observarse que las competencias no son conocimientos, ni aluden a determinadas habilidades, son formas de movilización que pueden comprender o implicar

diversas habilidades y conocimientos para su realización. Esto es, los planteamientos de los autores Villa y Poblete (2007) señalan que las competencias adquiridas y desarrolladas por los estudiantes en el Reino Unido están enfocadas para que se apliquen a situaciones específicas y generales en el ámbito laboral.

En definitiva, en el Reino Unido se propuso al Modelo por Competencias como medio para la formación integral y propiciar un desarrollo social altamente competitivo. También, la adopción del MEBC fue para criticar la pedagogía convencional basada en conocimientos escolares memorísticos, frente a la formación de adultos en empresas (Tabla 1.)

La tabla 1 muestra que alrededor del MEBC, debido a los cambios que se experimentan en las estructuras sociales, la formación en competencias sea vista desde el punto de vista empresarial o educativo, supone un gran desafío, de ahí que sea considerado como un constructo calidoscópico que causa polémicas, desacuerdos, confusiones y resistencias en su adopción como modelo que guíe el proceso de formación; pero, a pesar de esta situación, es tomado en cuenta en las políticas educativas de diversos países desarrollados y otras naciones, caracterizados por una economía de periferia; entre ellos, México, debido a que en muchas universidades del país, se ha implementado.

**Tabla 1.** Factores económicos y educativos que propiciaron la implementación del MEBC en Reino Unido

Los factores económicos que propiciaron la implementación del MEBC	Los factores educativos que propiciaron la implementación del MEBC
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La educación se considera como un instrumento mediador entre la demanda y la oferta de mano de obra.</li> <li>▪ La educación se le atribuye un papel configurador a través de las Instituciones Educativas.</li> <li>▪ Vinculación exponencial de la educación con la economía y la política, lo que intensifica su papel en la distribución de estatus entre los individuos, por lo tanto, la enseñanza es una fábrica de talentos.</li> <li>▪ La educación es considerada como medio de movilidad social ascendente.</li> <li>▪ Control total del Estado sobre el sistema educativo, lo que permite hacer de la educación un vínculo estrecho con aspectos económicos y políticos.</li> <li>▪ Específicamente, el MEBC ha sido implementado para solucionar problemas de empleo.</li> <li>▪ El MEBC se introdujo para mejorar las empresas industriales y de servicios.</li> <li>▪ A través del MEBC se pretende alcanzar la competitividad laboral internacionalmente.</li> <li>▪ Con el MEBC se intenta que la fuerza laboral consiga adaptarse a los cambios en la producción de bienes.</li> <li>▪ En la adopción del MEBC subyacen procesos de normalización, formación, evaluación, acreditación, certificación y socialización; procesos que son exigencias del ámbito empresarial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El MEBC se implementó como resultado de la diferenciación existente en la instrucción de los jóvenes, derivado de los procesos de la globalización.</li> <li>▪ El arrollador avance tecnológico, exige competencias específicas, por ejemplo, manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).</li> <li>▪ La educación basada en competencias, impulsa la promoción de la investigación como medio de preparación para el investigador y al tecnólogo moderno.</li> <li>▪ El MEBC fue instrumentado para el logro de una formación exitosa del capital humano, en diferentes planos de especialización.</li> <li>▪ El MEBC ha permitido la producción de especialistas, acreditación de aprendizajes previos y modularización de aprendizajes.</li> </ul>

Fuente: Construido con las ideas de Bernstein (1994), Climent (2008), Moreno (2007), Sills (1974) y Terhart (2006).

De lo anterior se deduce que este modelo primero adquirió cualidades netamente empresariales u organizacionales, debido a que en su connotación se aprecia estandarizada, para medir los alcances de los objetivos y resultados organizacionales establecidos y esto lo hace que sea cuestionado en su incursión en el contexto educativo. De hecho, surge del ámbito laboral, para orientar la formación de sus recursos humanos, así como para mejorar su capacidad productiva y la calidad del trabajo, los bienes y servicios, frente al advenimiento de la sociedad posindustrial y ante las demandas de un mercado cada vez más competitivo y cambiante.

Finalmente, se puede observar en este caso que, en el Reino Unido se adoptó el MEBC por fines primeramente económicos para dar solución a problemáticas del entorno organizacional y empresarial; en segundo lugar, la implementación del modelo obedece a razones educativas impuestas por las instancias educativas internacionales. Sin embargo, habría que distinguir entre los diferentes sectores educativos del Reino Unido (público-privado, universitario-tecnológico), porque no todos han implementado el mismo modelo y los que lo han hecho, no lo han desarrollado de la misma forma. El punto central en esta nación, es el bienestar monetario, personal y social. Es evidente, según lo descrito en este análisis que, la adopción del MEBC, ha experimentado reformas de largo alcance en el desarrollo de su implementación, las cuales han permitido articular al medio educativo con el empresarial.

### **Los factores económicos y educativos que propiciaron la implementación del Modelo Educativo Basado en Competencias en México**

Casillas (1987), señaló que México vivió un acelerado proceso de industrialización y desarrollo económico a partir de 1940 que lo llevó a tener tasas muy altas de crecimiento. La política de industrialización desarrollada por el Estado, a través de la inversión pública hacia los sectores de la economía favoreció, principalmente, el área manufacturera dentro de la perspectiva de sustitución de importaciones y el proteccionismo al capital.

En este mismo tenor, Parker, Neary y Lambert (2005), sostuvieron que al igual que en otros países, en México, el MEBC surge en el ámbito laboral para medir el desempeño. Por ello, a finales de 1993, se impulsó la Educación Basada en Normas de Competencias desde un enfoque netamente industrial, específicamente, desde el interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaria

del Trabajo y Previsión Social (STPS). Es así, en 1995, se creó el Consejo de Normalización y Certificación de la Competencia Laboral (CONOCER). Este organismo se convirtió en la base para la operación del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC).

El proyecto PMETyC tuvo su inicio en Instituciones de Educación Técnica, por ejemplo, el Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP), los Centros de Capacitación del Trabajo Industrial (CECATIS) y los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales (CETIS). El CONOCER, como organización surgida del sector productivo y laboral, ha marcado los factores económicos que propiciaron la implementación del MEBC, entre ellos se encuentran: a) evaluación de competencias laborales de los individuos, de acuerdo a normas técnicas establecidas y b) certificación de competencias a través de diversos mecanismos establecidos por organismos certificadores (Tabla 2.)

En este sentido, en México, las Instituciones de Educación Superior (IES) han orientado la Educación Superior bajo los esquemas del MEBC, en búsqueda de la calidad, relacionada con la necesidad de proporcionar a los individuos una formación integral basada en competencias. El panorama de la Educación Superior, en las casi dos décadas transcurridas del siglo XXI, presenta una serie de retos de muy diversas índoles: masificación, impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las desigualdades de acceso, cobertura, pertinencia, eficiencia, relevancia, entre muchos problemas más.

En sí, aunque haya una tendencia por “trasladar” las políticas educativas, a veces sin importar los contextos y necesidades específicas de los países o de las instituciones, este es un proceso que no se da tan fácilmente. Es decir, aunque se intenta imponer un modelo, justamente, las particularidades de cada país; hacen que su implementación cambie o se tenga que realizar diversos ajustes y, por eso mismo, es que no se obtienen los resultados que a veces se esperan o que se logran en otras naciones, porque la vida social es muy compleja y la dinámica institucional, también está llena de vicisitudes; que no es tan sencillo trasponer o copiar políticas de un contexto a otro, al menos, no parece serlo como los políticos esperan.

No obstante, Moreno (2009), explicó que en México es necesario reconocer que no existe suficiente evidencia empírica sobre el tema de las competencias, más allá de

**Tabla 2.** Los factores económicos y educativos que propiciaron la implementación del MEBC en México

<b>Los factores económicos que propiciaron la implementación del MEBC</b>	<b>Los factores educativos que propiciaron la implementación del MEBC</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Las competencias son una exigencia para una mayor preparación del individuo, con el propósito de enfrentar los retos laborales planteados en el siglo XXI.</li><li>▪ En México se ha implementado el MEBC y se ha realizado una estrecha relación con el empleo, el proceso productivo, el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, el desarrollo social y el fortalecimiento de la pequeña y mediana empresas, con adecuadas concertaciones entre lo público y lo privado.</li><li>▪ Proliferación de criterios de competitividad, productividad y eficiencia en el ambiente nacional.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ El MEBC, involucra procesos que articulan saberes diversos.</li><li>▪ El MEBC, implica procesos metacognitivos, donde se pretende que los conocimientos sean puestos en práctica en situaciones concretas.</li><li>▪ En el MEBC, se focalizan aspectos conceptuales y metodológicos de la educación.</li><li>▪ El MEBC, busca orientar el aprendizaje acorde a los retos de un país capitalista.</li><li>▪ El MEBC, da prioridad a la flexibilización de la formación de profesionales acorde a la dinámica social, política y educativa que se vive de un modo global.</li></ul>

Fuente: Construido con las ideas de Casillas (1987), Moreno (2009) y Parker, Neary y Lambert (2005).

lo que se recoge como parte de un discurso que aparece en documentos de la administración y la planeación educativa, así como en algunas encuestas de mercado de empleadores. Se trata de un tópico en el que reinan la confusión y la simulación ante los cambios, que muchas veces no logran ir más allá de la retórica, aunque sí llegan a afectar la cotidianeidad de las instituciones escolares y las concepciones del profesorado sobre su tarea docente e incluso sobre su propia identidad profesional (Tabla 2.)

La Tabla 2 indica que la implementación del MEBC en México, se ha visto influenciada por factores económicos, dado que se busca tener presencia a nivel internacional con parámetros comparables con otros países como la competitividad y productividad; es decir, cada vez existe un vínculo más estrecho entre educación y economía. Puede decirse que cada día, los factores económicos se posicionan como variables importantes a considerar en la planeación educativa. Además, de que la educación, también, es un proceso social y relacional y que, en él intervienen muchas otras variables que le hacen contrapeso a lo económico.

## CONCLUSIÓN

Después de haber señalado la participación de la UNESCO en la implementación del MEBC en el Reino Unido y en México, se sostiene que la UNESCO ha definido políticas y estrategias en materia científica, educativa y cultural. Estas directrices establecen las pautas en los sistemas educativos de cada país. En las acciones emprendidas por este organismo, se ha señalado que todos los aspectos y ámbitos de la vida del ser humano, se han visto influen-

ciados por una integración económica, científica y educativa, producto de lo que los economistas denominan como proceso globalizador y el avance tecnológico.

En referencia al supuesto planteado al inicio del análisis, puede concluirse que el MEBC ha sido implementado en las IES de Reino Unido y México, por factores económicos, que buscan articular al ámbito laboral con el educativo, con el objetivo de promover el crecimiento y desarrollo económico de los países; para estar de acuerdo a los parámetros exigidos con la nueva Sociedad del Conocimiento.

La estrecha vinculación de la economía con la educación demanda que las IES orienten sus propósitos educativos hacia la formación de sujetos con características humanas e intelectuales, donde sean capaces de enfrentar los desafíos de una economía globalizada. Cabe añadir, que la Educación Superior, es un factor estratégico del desarrollo que hace posible asumir mejores niveles de vida y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época. Sin embargo, aparte de los factores económicos, existen otras variables que hacen contrapeso a esta visión economicista de la educación y marcan límites, reelaboran y resignifican las políticas educativas en todo el mundo.

Finalmente, el factor económico por el que se implementó el MEBC en el Reino Unido es porque la población considera a la educación como un medio configurador en la vida de las personas y permite el desarrollo del Capital Humano, mientras que en el caso de México, se debe a



que el modelo brinda mayor preparación para el ejercicio laboral; dos contextos diferentes en el que se busca incidir en los procesos formativos de los estudiantes, dos miradas distintas de educar y transformar el quehacer de los individuos, sin embargo, en el escenario ideal, los modelos educativos deben adaptarse a las condiciones socioculturales de la población y no tanto a los esquemas pedagógicos de otros países, ya que cada sociedad es diferente, por lo tanto, la educación no puede ser ajena a esa condicionante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaut, A. y Giorguli, S. (2010). Los grandes problemas de México. México, D. F.: El Colegio de México.
- Aronson, P. P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano, en Revista Fundamentos en Humanidades, no. 16, vol. VIII. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: [http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/184/Resumenes/18481601\\_Resumen\\_1.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/184/Resumenes/18481601_Resumen_1.pdf)
- Bernstein, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico. 2ª ed. Madrid: Morata.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. México: Paidós.
- Casillas, M. (1987). Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna: los casos de la expansión institucional y la masificación, en Revista Sociológica, no. 5, vol. 2. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Climent, J. B. (2008). La educación basada en competencias como instrumento de política educativa y laboral, en Revista Mexicana de Agronegocios, no. 22, vol. XII. Torreón, México: Universidad Autónoma de La Laguna. Recuperado de: [http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/141/Resumenes/14102205\\_Resumen\\_1.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/141/Resumenes/14102205_Resumen_1.pdf)
- De Vries, W. y Álvarez, G. (2005). Acerca de la política, las políticas y otras complicaciones en la Educación Superior mexicana, en Revista de la Educación Superior, no. 134, vol. XXXIV. México, D. F.: ANUIES. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60411920007>
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO\\_01\\_Didriksson.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO_01_Didriksson.pdf)
- García, M. J. (2001). La universidad británica: ¿Un modelo para la universidad en otros países?, en Revista Española de Educación Comparada, vol. 7. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7332/7000>
- Giddens, A. (2010). Sociología. 6ª edición. Madrid, España: Alianza.
- Herrera, M. A.; Didriksson, A. y Sánchez, C. (2009). La responsabilidad social en las Macrouiversidades públicas de América Latina y el Caribe, en Revista Universidades, no. 41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37313031004>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC) (2007). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005: la metamorfosis de la Educación Superior. Watchafrog, C. A.: Venezuela. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-100800.html>
- Moreno, P. (2007). Formación profesional, evaluación, vinculación y modelo educativo basado en competencias (MEBC). México, D. F.: UPN. Recuperado de: <http://www.uasnet.mx/ridit/Congreso2007/m3p10.pdf>
- Moreno, T. (2009). Competencias en Educación Superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje, en Revista Perfiles Educativos, no. 124, vol. XXXI. México, D. F.: UNAM. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13211178006.pdf>
- Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (OIDMAEC) de Reino Unido (2017). Reino Unido: Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. Reino Unido: OIDMAEC. Recuperado de: [http://observatoriorli.com/docs/REINO\\_UNIDO/FICHA\\_PAIS\\_Reino\\_Unido.pdf](http://observatoriorli.com/docs/REINO_UNIDO/FICHA_PAIS_Reino_Unido.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) [1998]. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Parker, A.; Neary, M. y Lambert, C. (2005). Reino Unido: la Educación Superior en la Edad Moderna. Reino Unido: Universidad de Warwick. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/41/cse\\_articulo389.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/41/cse_articulo389.pdf)

Perrenoud, P. (2010). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: J. C. Sáez.

Rodríguez, R. (2002). Transformaciones del Sistema de Enseñanza Superior en México en la década de los noventa, en: Muñoz, Humberto (coord.). Universidad: política y cambio institucional. México: CESU-UNAM.

Rodríguez, R. y Alcántara, A. (2000). Reforma de Educación Superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales, en Revista Española de Educación Comparada, no. 6. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: [http://www.uned.es/reec/pdfs/06-2000/08\\_rodriguez.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/06-2000/08_rodriguez.pdf)

Schultz, T. (1972). El valor económico de la educación. México, D. F.: Tecnos.

Sills, D. (1974). Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, volumen 4: Bilbao: Aguilar de ediciones.

Terhart, E. (2006). El aprendizaje en la era de la modularización. Consecuencias del proceso de Bolonia para la enseñanza superior, en Revista Española de Educación Comparada, no. 12. Alemania: Universidad Wilhem en Munster. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfw-seec/reec/reec12/reec1210.pdf>

Tobón, S. (2010). Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Ecoe.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. España: ediciones mensajero.

## Semblaza de los autores

Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH)  
Domicilio: Calle Bugambilia, s/n. Colonia El Torito, Huimanguillo, Tabasco, México. C. P.: 86426.  
Celular: 9171013319.  
Correo electrónico: [elveri.figueroa@gmail.com](mailto:elveri.figueroa@gmail.com) [elverifies@gmail.com](mailto:elverifies@gmail.com)

Currículo: Licenciado en Ciencias de la Educación y maestro en Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Licenciado en Comercio y Finanzas Internacionales por la Universidad Popular de La Chontalpa (UPCH). Profesor en Licenciatura y en Posgrado en la UPCH. Estudiante del Doctorado en Educación en la UJAT. Becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).