



Taller: Diseño Instruccional y Currículo por Competencias.



Desarrollo De Perfiles Académico-Profesionales Basados En Competencias

Dra. Liliana Canquiz R.

Dra. Alicia Inciarte G.

Comisión Central de Currículo de la Universidad del Zulia
Línea de Investigación en Currículo y Tecnología Educativa
Septiembre 2006

Las instituciones de educación superior se encuentran enfrentadas a un nuevo contexto que plantea desafíos de gran envergadura; dentro de éstos, probablemente el mayor sea el de adecuar y actualizar los contenidos curriculares y los títulos ofrecidos a los nuevos perfiles laborales surgidos como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el mundo productivo, la nueva realidad del empleo, el desarrollo científico y tecnológico, así como la definición de nuevos valores culturales. Esa es una de las causas del progresivo acercamiento que se constata entre los sistemas productivos y educativos, así como también del surgimiento de algunas de las más innovadoras iniciativas que tienen lugar en Latinoamérica, tendientes a normalizar la oferta de formación y educación con base en los actuales perfiles de competencia.

Se puede observar un extenso consenso tanto a nivel político como de la sociedad en general, en el sentido de que es preciso reestructurar la oferta de educación y formación en términos suficientemente flexibles como para responder a la diversidad de las demandas de calificación. Hoy es imposible creer que los conocimientos adquiridos en la juventud sean suficientes para toda la vida; pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber. La educación y la formación efectivamente están cambiando; en todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar, y la noción de especialización en el sentido tradicional viene siendo reemplazada en muchos sectores modernos por el aprendizaje de competencias generales y básicas.

Este panorama plantea la ruptura de modelos en el campo educativo. Existe una clara conciencia de la crisis de los saberes teóricos rebasados por los problemas sociales, por la dinámica de la realidad; se requieren nuevas construcciones gnoseológicas para su comprensión, por lo que se hace indispensable la ruptura de paradigmas que hasta hace poco se consideraban como solidamente establecidos tanto en el campo de la metodología como en el de las teorías. El avance del conocimiento exige cada vez mayor solidez y rigor en estas

construcciones. Los propios paradigmas matemáticos o físicos hoy se debaten; la probabilidad y el azar sustituyen a las verdades científicas.

Díaz (2004) identifica una diversidad de modelos curriculares desarrollados en los últimos diez años, entre los cuales menciona el surgimiento del currículo por competencias, modelos de flexibilización curricular, enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del currículo. Otro de los modelos identificados es el currículo basado en el constructivismo sicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural; la formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares; el diseño de currículos enfocados hacia la integración teoría-práctica y a la formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales; la enseñanza centrada en los enfoques de solución de problemas y en el análisis de casos; la incorporación de los temas transversales y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, Pérez (2000) sostiene que los cambios suscitados en la empresa por los avances tecnológicos, la competitividad, la globalización y el reconocimiento del capital humano como una inversión, trajo sus implicaciones en la educación. Los cambios en la organización tanto en sus estructuras como en las relaciones, requieren que cada miembro del personal debe estar capacitado para enfrentar y resolver problemas, tomar decisiones y asumir responsabilidades, condiciones que antes sólo eran requeridas para el nivel dirigente o gerencial. Así mismo se requieren habilidades de interacción, expresión de ideas, organización de información, coordinación de acciones, desarrollo del sentido de la responsabilidad y del compromiso personal con altos niveles de exigencia.

El vasto y rápido acceso a la información brindado por la informática y las telecomunicaciones hace innecesario el esfuerzo por aprender vastas cantidades de conocimientos de "memoria". Por otra parte, la constante incorporación de conocimientos a la práctica en forma de pequeñas o grandes modificaciones a los equipos, los procesos, los productos, las formas de trabajo, los servicios, etc., va transformando de tal manera el contexto, que toda especialización es frágil y susceptible de obsolescencia o de redefinición. De hecho, las empresas más modernas, aquellas donde la cooperación, la creatividad y la mejora continua son la forma cotidiana de operar, no seleccionan a su personal sobre la base de la especialización ya adquirida sino a su capacidad para moverse de una disciplina a otra, de re-especializarse si es necesario y de acceder a la información requerida y articulada en forma útil.

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

En efecto en un mundo cambiante, la habilidad más poderosa que puede poseer una persona es la de aprender y reaprender; e incluso la de desaprender. Lejos de sugerir que se deba abandonar todo esfuerzo de especialización, lo que este requisito sugiere es que toda especialización debe estar fuertemente anclada en una base tan sólida y amplia que permita moverse con facilidad en otras direcciones. Por tanto, los rasgos deseables de un profesional universitario moderno, para Pérez (2000), deben ser una formación básica, representada por un piso sólido, amplio e interdisciplinario, incluyendo el manejo de diversas lenguas e idiomas; el desarrollo de destrezas asociadas a la búsqueda, procesamiento y articulación de información; con una gran capacidad de innovación, que le permita no sólo estar abierto a los cambios, sino también un generador de esos cambios. Y por último, estar consciente de que en la sociedad del conocimiento, éste se entiende como un flujo dinámico que está constantemente modificando la acción y uno u otro aspecto de la vida cotidiana, por lo tanto, ningún saber es inmutable.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) realizada en París, se declaró como unas de las misiones y funciones de la educación superior la de formar profesionales altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinan los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Casarini (1999) sostiene la tesis que las profesiones del porvenir serán radicalmente distintas a las del presente. Las universidades e institutos superiores, si desean sobrevivir deberán considerar una transformación de su quehacer, enfocar sus actividades principales a formar profesionales de nuevo tipo, capaces de identificar y resolver problemas más complejos que los del presente. Será un profesional caracterizado por sus conocimientos amplios y dominio de métodos y símbolos, más que por el acopio de información, que posea habilidades y destrezas para construir y transformar conocimientos, apto para diseñar procesos productivos y para participar activa y críticamente en el cambio social y el mercado mundial.

Los profesionales del futuro, continúa la autora citada, deberán ser cultos, es decir, entender y dialogar sobre el arte y la ciencia, las relaciones políticas y la vida cotidiana. También deben poseer valores morales e intelectuales superiores que le permitan vivir y promover en otras personas, vivir en armonía con el medio ambiente, en otras palabras, convertirse en seres productivos a lo máximo de su capacidad. Los futuros profesionales deberán saber generar sus conocimientos o buscarlos en el lugar del mundo donde éstos se encuentren.

En cuanto a las instituciones de educación superior, es una obligación institucional proporcionarle además de un conjunto de avíos intelectuales y morales que le permita no ser un profesional más, sino uno que pueda competir mejor en un mercado laboral más exigente, obtener una posición social relevante, no sólo por sus ingresos, sino por su cultura y conocimientos, contribuir al desarrollo de la sociedad y garantizar niveles adecuados de bienestar.

Igualmente estas instituciones deben enseñar al menos una lengua extranjera, así como un conocimiento avanzado de matemáticas y estadística. De igual modo, habrá que garantizar que todos los estudiantes, antes de la mitad de sus estudios, aprendan a manipular una computadora y tengan el dominio de por lo menos, algunos paquetes básicos que les permita iniciarse en el mundo de la informática, a juicio de la autora.

Ahora bien, se considera que en la actualidad las demandas educativas inciden en la importancia de contemplar no sólo las capacidades de tipo cognitivo, sino -además de éstas- otras, como las capacidades motrices, las capacidades de equilibrio y autonomía personal, de relación interpersonal y de inserción y actuación social (Coll, 1987).

En este sentido, Delors (1996) señala que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona los pilares del conocimiento; a saber: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Todo ello no es – o no debería ser – más que el inicio de una formación profesional de base que tiene su continuidad en la formación profesional específica, que se basa precisamente en competencias que son una continuación y profundización de las competencias técnicas, metodológicas, personales y sociales que integradas constituyen la competencia de acción de los trabajadores, tal y como lo señala Bunk (1994).

Se trata de un cambio en el aprendizaje básicamente cualitativo. Si antes era suficiente aprender determinados conocimientos técnicos y ciertas habilidades para que los individuos se incorporaran a un empleo, ahora es preciso desarrollar toda una gama de competencias que anteriormente no eran importantes como la iniciativa, creatividad, capacidad de emprender, cooperación y asertividad, entre otras. A su vez, estas han de ir acompañadas por las nuevas

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

competencias técnicas requeridas que son relativamente menos específicas que en el pasado: idioma, informática, razonamiento lógico, capacidad de análisis e interpretación, etc.

Un aspecto que se devela como fundamental es que las características y competencias que se establecen en el perfil académico-profesional deben ser referentes permanentes durante todo el proceso de diseño, ejecución, control y evaluación curricular; esto significa que es necesario orientar la adquisición de los valores, competencias, habilidades, a través de un proceso que conjugue la sistematicidad, flexibilidad y pertinencia (Sánchez, 1999).

Al respecto Rivas (1996) plantea la formación de un individuo productivo, el cual debe participar significativamente en quehaceres de interés individual y grupal, con un elevado sentido de pertenencia, confiriéndole significado personal a las actividades y ocupaciones individuales, influyendo positivamente sobre los demás, con capacidad de renovarse constantemente desde adentro, aprovechando los estímulos e influencias del entorno y dominando destrezas y técnicas para producir activamente para sí y para acrecentar el bien comunitario.

Para conformar este perfil de salida satisfactorio tal y como lo define el autor es necesario centrar la atención en cuatro grandes áreas: primero, una preparación sólida en ciencias humanas y expresión artística; segundo, un buen nivel de calificación en destrezas útiles y capacidad de trabajo productivo; tercero, una capacidad demostrada de continuar aprendiendo a futuro, sin límites; y cuarto, una sólida formación ética.

La Asociación Española para la Calidad (1998), precisó los logros generales que un egresado de educación superior debe tener, delineando un perfil de egreso expresado así:

- Complejas habilidades cognitivas, como la reflexión y el pensamiento crítico.
- Habilidades para aplicar conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social.
- Comprensión y aprecio de las diferencias humanas.
- Competencias prácticas en resolución de conflictos y problemas.
- Coherente e integrado sentido de identidad, auto-estima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano.
- Desarrollo de actitudes, valores, perspectivas y capacidades para un continuo aprendizaje.
- Amplia cultura.
- Desarrollo de madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo.
- Habilidad para valorar críticamente lo que se ha aprendido.

Casarini (1999) plantea que el profesional universitario toma decisiones de carácter social apoyado en conocimientos científicos y técnicos y aquellos consagrados por el uso y la experiencia. De acuerdo con lo anterior, el profesional se forma y capacita para intervenir en determinadas áreas sociolaborales, en las que trabajará con sectores poblacionales diversos y, por lo mismo, es necesario que el profesional cuente con una formación cultural adecuada, a saber:

- Una variedad de herramientas técnicas, procedimientos y estrategias de intervención, así como la fundamentación conceptual de esas herramientas a fin de desarrollar “un saber hacer” eficiente dentro de su profesión.
- Un conjunto de teorías, principios, leyes y conceptos que correspondan ya sea a ciencias básicas o aplicadas, formales o empíricas, o a una combinación de éstas.
- Unas modalidades de interacción de la teoría y la práctica que le permitan usar teorías, métodos y procedimientos, etc., para resolver problemas concretos y que al mismo tiempo le ayuden a mejorar y ampliar su comprensión teórica y técnica, a desechar cierta información y/o a adquirir otra.
- Una cierta concepción filosófica de la profesión, es decir, un conjunto de ideas sobre el hombre, la sociedad y su profesión, que le ayude a desarrollar una visión más integral de su quehacer.
- Una posibilidad de mejorar, innovar, criticar, reafirmar, etc., tanto los conocimientos como los procedimientos de su profesión, a medida que profundiza los aspectos prácticos, científicos y sociales de ésta.

En síntesis, se espera que el profesional posea una formación científica, humanística y tecnológica, pero además, que establezca una comunicación entre esa formación y las necesidades laborales y sociales.

En este mismo sentido, los participantes de la Conferencia Regional Africana citada por la UNESCO (1998), reclaman que los programas de formación se definan en términos de perfiles de competencia que hay que dominar y no en términos de conocimientos que hay que transmitir y devolver; asimismo, plantean la necesidad de formular los objetivos prioritarios de los currículos en términos de capacidades de análisis de situaciones complejas, capacidades de emprender, capacidades de reaccionar como ciudadanos responsables para desarrollar una cultura de paz.

El proyecto Tuning (2003) luego de consultar, utilizando cuestionarios para ello, a graduados, empleadores y académicos en siete áreas temáticas declaran haber seleccionado treinta

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

competencias genéricas, derivadas de tres categorías a saber: instrumentales, interpersonales y sistémicas. La consulta consistió en evaluar la importancia y el nivel de logro de cada una de las competencias señaladas, llegando a clasificar las cinco más importantes. Esto los llevó a presentar en el informe, algunas de las conclusiones reseñadas a continuación:

- Con respecto a la importancia, las competencias más resaltantes son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender, la habilidad para resolver problemas, la capacidad de aplicar el conocimiento, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la preocupación por la calidad, las destrezas para manejar la información y la capacidad para trabajar autónomamente y en grupo.
- En cuanto a la realización, estas son las competencias: capacidad de aprender, dominio de conocimientos generales básicos, capacidad de trabajar autónomamente, capacidad para el análisis y síntesis, destrezas para manejar información, destrezas para la investigación, habilidad para solucionar problemas, preocupación por la calidad y la voluntad de tener éxito.
- Y por último en la clasificación se encuentra la variación y el impacto por país, presentando 13 competencias, las cuales no muestran modificación alguna. **Cuáles?**

Esto lleva a concluir en primer lugar, que al contrario de las décadas pasadas cuando la tendencia dominante era hacia la especialización, hoy parece cada vez más necesario contar con una serie de competencias básicas y generales que sirven tanto para actuar en ambientes de trabajo con menor grado de control y más situaciones imprevistas que deben resolverse sobre la marcha, como para “navegar” en un mercado de trabajo difícil y competitivo. La formación específica que sigue siendo necesaria es, cada vez más, adquirida en el propio trabajo y las empresas prefieren tomarla a su cargo.

En segundo lugar, la responsabilidad por la formación comienza a ser compartida y se transforma necesariamente en un espacio de concertación y cooperación (OIT, 1999). Si las personas ya no se forman exclusivamente en las instituciones de educación, sino que lo hacen además en sus casas y en sus trabajos, entonces la responsabilidad por la formación la comparten las entidades de formación, los empresarios, los gobiernos y los propios individuos.

En tercer lugar, para que la formación permanente sea posible, debe existir una oferta sumamente flexible y dinámica, donde cada cual pueda satisfacer sus necesidades de

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

calificación en las más diversas circunstancias y tiempo, así como con diversos grados de profundidad y distintos contenidos.

Por su parte, en Venezuela la Comisión Nacional de Currículo (2002) asume una concepción de hombre como ser trascendente con capacidad de respuestas creadoras, generadas desde una formación integral, formado para desarrollar las competencias necesarias para asumir, desde un pensamiento complejo, los problemas por enfrentar en su desempeño profesional y personal, así como la búsqueda permanente del desarrollo humano sustentable y la identificación con su contexto social.

En este contexto, recomiendan el desarrollo de competencias básicas como la capacidad de resolución de problemas y adaptación a nuevas situaciones; capacidad de seleccionar información relevante de los ámbitos de trabajo, la cultura y el ejercicio de la ciudadanía, que le permita tomar decisiones fundamentadas; capacidad de seguir aprendiendo en contextos de cambio tecnológico y sociocultural acelerado y expansión permanente del conocimiento; y por último, capacidad para buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas, de tal manera que pueda emprender proyectos en cuyo desarrollo se apliquen conocimientos o procedimientos propios de diversas materias.

En conclusión, una sólida formación básica, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje en el mismo ambiente de trabajo y el cultivo de valores éticos, son la garantía de que el perfil de egreso será el que mantendrá una visión humana integral significativa y altamente estimulante. Además se ha de tener presente que el proceso de formación que conduce al logro del perfil involucra como actores, centro del proceso, a personas que aprenden y maduran, que tienen voluntad y libertad para comprometerse con valores que sean coherentes con su visión de la vida.

Se considera la necesidad de ofrecerle al alumno una formación integral que permita su inserción a un campo cada vez más competitivo y cambiante; en donde capacidades de análisis de situaciones complejas y de previsión, capacidad de emprender tareas en equipos de trabajo, así como de generar sus propios empleos, tal y como lo señala la UNESCO, (1998) se hace cada vez más imprescindible. De igual forma, se debe considerar el desarrollo de un individuo como un todo, que favorezca los progresos personales, la autonomía, la socialización y la capacidad de transformar los valores en bienes que permitan su perfeccionamiento. Por lo tanto, es necesario el aprendizaje de competencias básicas y generales como la iniciativa, la creatividad, la capacidad para emprender, la cooperación, entre otras; así como el aprendizaje

de competencias técnicas como los idiomas y la informática; sumado esto a la formación especializada adquirida en el propio trabajo.

Hacia una definición de perfil de competencias

A consideración de la Universidad de Guadalajara (2000), el enfoque de competencias surge, gracias a los cambios ocurridos en la economía mundial; en donde las transformaciones del mercado exigieron adoptar modelos de producción flexibles. Igualmente, las transformaciones productivas ocurridas a partir de la década de los ochenta, llevó a una mayor exposición a la competencia mundial y a la presión por el mejoramiento de la calidad. La empresa tuvo la necesidad de diferenciarse en el mercado a partir del desarrollo del factor humano, buscando estrategias para generar ventajas competitivas y crear fuerza laboral más competitiva.

En ese sentido, se introduce el concepto de formación continua sin requisito de ingreso y con métodos de capacitación flexibles y accesibles. Se piensa entonces, en pasar de un sistema de capacitación regido por la oferta a uno regido por la demanda, mejorando la cantidad y la calidad de la capacitación.

Esta misma institución, ofrece varias definiciones complementarias de las competencias; a saber: competencia es la capacidad efectiva que conduce al éxito en una actividad laboral identificada. Capacidad que se mide en términos de desempeño, real y demostrada. Conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información; construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño efectivo. Conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea incorporando ética y valores.

Igualmente plantean que las competencias, relacionan labor educativa y necesidades del sector productivo. La formación adquiere significado cuando ayuda a resolver situaciones reales; logrando que el individuo se haga consciente de lo que esta aprendiendo y de la competencia que se adquiere. Vincula saber y saber hacer. Estas definiciones conjugan la diversidad de concepciones que se pueden encontrar acerca de las competencias.

“El mundo globalizado introdujo al campo educativo, un discurso cargado de elementos evaluativos, cuyas pautas son: calidad, equidad, competitividad, eficiencia, eficacia, junto con estas las competencias pasaron a jugar un papel importante. Hoy son un componente que lleva a vincular el mundo del trabajo con la educación. Las competencias devienen de las

calificaciones profesionales, vistas estas últimas como un conjunto de tareas complejas e interdependientes, inherentes a un oficio o trabajo (Camperos, 2004, p.75)

Pinto (1999) por su parte, entiende por competencia a la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos. Las mismas se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (SABER), procedimental (SABER HACER), y actitudinal (SER).

Spencer y Spencer, citado por Alles (2001), define la competencia como una “característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un nivel estándar de efectividad y/o con un desempeño superior en un trabajo o situación” (p.1). Es decir, que una competencia es una parte profunda de la personalidad de una persona y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales. “Causalmente relacionada” significa que la competencia origina o anticipa el comportamiento o el desempeño. Y el “criterio estándar” significa que la competencia realmente predice quién hace algo bien o pobremente como medida sobre un criterio específico.

La competencia es un constructo, según lo afirman Vásquez y otros (1999); es un modelo hipotético al que no tenemos acceso directo, sino a través de sus componentes, para poder apreciar. Ellos son:

- Conocimientos
- Solución de problemas
- Manejo de técnicas (Aptitudes)
- Actitudes (valores)
- Cualquier otro que se pueda introducir

Una persona competente, continúan expresando los autores, en su trabajo debe aplicar y adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para la toma de decisiones, la relación interpersonal, el liderazgo situacional, la solución de problemas y de conflictos y la negociación.

Según Pérez Arango (2002) la competencia es la capacidad del hombre de ejecutar un trabajo con certeza y alto indicador de eficiencia al conjugar la intersección de sus conocimientos, la comprensión de su labor, entorno, organización y las condiciones de personalidad e inclinaciones personales.

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

En este mismo sentido, Levy-Levoyer (1997) plantea que las competencias afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una misión compleja en el marco de la empresa que la ha encargado al individuo y dentro del espíritu de sus estrategias y de su cultura. Desde este punto de vista, no se puede decir, que las competencias no estén en relación con las aptitudes y los rasgos de personalidad. Pero constituyen una categoría específica de características individuales que tienen también lazos estrechos con los valores y con los conocimientos adquiridos.

En otras palabras, las competencias no pueden desarrollarse si las aptitudes requeridas no están presentes. Pero las competencias no se reducen a una aptitud, por muy bien definida que esté, ni tampoco a un “patchwork” de aptitudes diversas.

A juicio de Levy-Levoyer (1997), las competencias están estrechamente ligadas a las actividades profesionales y más concretamente a las misiones que forman parte de puesto laboral. El concepto de competencia está asociado, por lo tanto, al análisis de las actividades profesionales y al inventario de lo que es necesario para cumplir perfectamente las misiones que aquellas implican.

Roca (s/f.) identifica tres componentes en las competencias, a saber:

- Los conocimientos adquiridos, que por sí solos no garantizan que el trabajador sea competente, pero que requieren una constante actualización.
- Saberes prácticos, los cuales demandan la adquisición de habilidades, capacidades, destrezas y procedimientos para ejecutar actividades donde se utilicen, entre otros instrumentos, técnicas, tecnologías y así mejorar la calidad de su desempeño.
- Las actitudes, muchas veces relegadas a un segundo plano y que promueven de forma integral los intereses, las motivaciones y valores, lo cual en infinidad de ocasiones precisan lo diferente en la competencia de uno u otro trabajador.

En ese sentido, Roca (s/f) coincide con Alles (2001) al identificar entre los componentes de las competencias los conocimientos, las actitudes y las habilidades, sólo que el primero identifica a estas últimas como saberes prácticos, incluyendo las capacidades, las destrezas y los procedimientos, en la ejecución de las actividades.

Para el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA, 2004) las competencias representan un desempeño social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y desarrollo global de una persona dentro de una actividad específica, sea esta especializada, de carácter técnico o profesional. En este sentido, clasifican a las competencias como:

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

- Competencia genérica profesional: elementos compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas de una carrera universitaria.
- Competencia profesional específica: elementos básicos o esenciales de un programa no compartidos con los otros programas de una misma carrera.

Tinoco (s/f) cita a su vez varias definiciones importantes. La primera de ellas asume a la competencia como:

“La estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una tarea determinada. Concebidas también como una compleja estructura de atributos y tareas, que permiten que ocurran varias acciones intencionadas simultáneamente, se basan en el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción. Incorporan la ética y los valores” (UNESCO, 1996).

Igualmente cita a Ducci (1996), según el cual, la competencia es la construcción de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Benavides (2002) por su parte, define las competencias como comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que le permiten a una persona actuar eficazmente. Su aparición y su permanencia están soportadas en el conocimiento, el deseo y la habilidad de lograr sus objetivos, razones por las cuales vale la pena considerar que las personas producen desempeños cualificados si saben cómo y si pueden estimar las consecuencias de los resultados de sus acciones. Con esta afirmación, se observa que la autora integra aspectos cognitivos y afectivos asociados al comportamiento laboral.

Cabe destacar, que muchas de las definiciones anteriormente citadas, reflejan una concepción laboral de la competencia; es decir, se limitan a considerar la competencia fundamentalmente, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de desempeño de un cargo o puesto de trabajo.

A juicio de las autoras de esta investigación, el concepto de competencia va mucho más allá, por cuanto es aplicable también al saber reflexionar, valorar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor y que se sistematiza en su valoración continua para realizar la actividad profesional, resolviendo un problema o realizando un proyecto, lo cual no se aplica

homogéneamente, sino que su aplicación es flexible según la situación concreta en que se desarrolle. Visto así, la competencia es adaptable y transferible, no puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar y de comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas, lo cual se va interiorizando en el pensamiento del profesional por distintas vías y muy especialmente desde su propia experiencia y nunca por requisitos. En este caso, se denominan competencias a las cualidades de los competentes, por haber alcanzado un perfil de calidad.

Las competencias entonces, se conciben como características de las personas, que están en ellas y se desarrollan con ellas, de acuerdo a las necesidades de su contexto y sus aspiraciones y motivaciones individuales; por lo tanto, no basta con saber o saber hacer, es necesario poseer actitudes, entendidas como la capacidad potencial que posee el individuo para ejecutar eficientemente un grupo de acciones similares. Se trata de una disposición o potencialidad que gracias a la presencia de futuras condiciones favorables, se transformará en una capacidad actual o real. También es necesario poseer valores, que predispongan al ser humano a utilizar el saber y el saber hacer y evidenciarlos en el desempeño de su actitud laboral. Los mismos representan un marco de referencia perceptual relativamente permanente que moldea e influye en la naturaleza general de la conducta del sujeto, considerándose como objetivos que uno busca obtener con el fin de satisfacer una necesidad. Igualmente, las habilidades representan una conducta más compleja que involucra cualidades afectivas, sociales y rasgos de carácter del individuo.

Las competencias a juicio de Peñaloza (2003) son capacidades como las demás, pero con ciertas características que las tipifican. Las más típicas son las que se describen a continuación:

- Son capacidades sico-conductuales, en las cuales la conducta o las conductas no son aleatorias. En las competencias la parte conductual es imperativa o, forzosa. Por lo tanto, es imposible que se omita.
- En las competencias las conductas son fundamentales, pero resulta esencial que esas conductas posean un trasfondo síquico inseparable, es decir, un mínimo de conocimientos y las decisiones, las destrezas, las percepciones, entre otros actos; los cuales se encarnan en las acciones. Ese trasfondo guía las conductas, lo que las conductas o acciones son hechos fácticos guiados por un conjunto de hechos internos.
- Las competencias son capacidades por las cuales una persona responde a una situación exterior que debe ser resuelta. Son respondientes. Lo decisivo es que responden a una situación o a un problema exterior que requiere solución.

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

- Las conductas que resultan de las competencias deben ser proporcionadas y justas a la tarea o a la resolución del problema, por lo tanto, tienen que ser idóneas.
- Como derivación de lo anterior, las competencias contribuyen a la mejora o a alguna satisfacción de la persona, animal, vegetal o cosa a los cuales las conductas se aplican. Las competencias no buscan la verdad; se da por sentado que si son idóneas, es porque reposan en alguna verdad.

Este mismo autor concluye luego de sus planteamientos con la definición de competencia como un: “Fenómeno humano síco-conductual, o sea, un fenómeno con muchos aspectos internos y con un aspecto de acción idónea, en el cual confluye todo lo interno y que completa el fenómeno permitiendo por ello mismo, denominarlo competencia. El aspecto externo que es la ejecución de una acción, ejecución realizada con experticia, es lo definitorio de la competencia sea factual, comunicacional o social” (p.117).

Toda competencia a juicio de Peñaloza (2003) es un hacer idóneo y por tanto, es una conducta externa indudablemente. Pero esta conducta:

- Descansa en un complejo de actos internos, como la percepción, los conocimientos previos, las actitudes de responsabilidad, compromiso, serenidad, decisión, entre otras; con las que enfrentamos el hecho, así como las destrezas que hemos adquirido.
- Es la realización de las acciones pertinentes y es su realización idónea, esto es, efectuada con experticia. Las competencias por su modo de producirse y de aprenderse se encuentran muy lejos de la descripción hecha por los conductistas. No son puros actos motrices, pues son actos externos respaldados por diversos actos intelectuales, afectivos y volitivos y por consideraciones axiológicas profundas, como la consideración y más aún la convicción de que, lo que se hace es valioso.
- Los conocimientos, actitudes, aptitudes, deseos, intenciones, etc., no conforman ninguna competencia. Y son integrantes de una competencia sólo cuando enlazados íntimamente con actos externos (el hacer) apoyándolos y guiándolos, contribuyen a realizar idóneamente una labor real.

Autores como Busot (1995) diferencia entre habilidades funcionales (competencias que el trabajador demuestra en su ejercicio laboral al relacionarse con datos, personas y objetos); adaptativas (competencias que capacitan al trabajador para el manejo de las exigencias de conformidad o cambio en relación con las condiciones físicas, ambientales e interpersonales del trabajo, abarcando un conjunto de conductas y rasgos enraizados en el temperamento y la personalidad del sujeto), y las de contenido (competencias muy específicas, no transferibles y propias de las tareas laborales).

Según la Organización Internacional del Trabajo-OIT (1999) la competencia, es la capacidad productiva de un individuo, medida y definida en términos de desempeño real, y no meramente de un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes necesarias, pero no suficientes para un desempeño productivo en contexto laboral. En otras palabras, competencia laboral es más que la suma de todos esos componentes; es una síntesis que resulta de la combinación, interacción y puesta en práctica de tales componentes en una situación real, enfatizando el resultado y no el insumo.

Competencia laboral incluye por tanto, conocimientos generales y específicos, habilidades y calificaciones que le permiten a la persona desempeñarse correctamente, de acuerdo al resultado esperado y con capacidad para resolver con éxito situaciones inciertas, nuevas e irregulares. Incluye aspectos actitudinales, como la capacidad de iniciativa, el trabajo en equipo, la cooperación, la asunción de responsabilidades, resolución de problemas, entre otros. Las actitudes son precisamente las que diferencian a la competencia de la calificación; ya que mientras la calificación se refiere a la capacidad potencial para realizar determinadas tareas o funciones, la competencia es la capacidad real de realizarlas.

Para Irigoien y Vargas (2002) la competencia es una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos.

Benavides (2002) bajo su enfoque de competencia laboral las clasifica en competencias genéricas y básicas. Las primeras no son generalizables para toda experiencia organizacional, dado que su identificación se encuentra íntimamente relacionadas con las políticas organizacionales, las cuales forman parte de su singularidad e identidad. Las competencias básicas por su parte, son absoluta y totalmente generalizables para cualquier organización, área o nivel de gestión, como por ejemplo, capacidad lectora, escritura, desarrollo del pensamiento, solución de problemas, toma de decisiones, autoestima, sociabilidad, etc.

El proyecto Tuning (2003) por su parte, refleja las reflexiones y los acuerdos de la integración lograda por las instituciones de educación superior europeas, quienes en un esfuerzo conjunto lograron analizar y establecer puntos de acuerdo acerca de la estructura y los contenidos de los estudios ofrecidos a este nivel, aspirando crear un área de educación superior integrada en Europa. En este sentido, parte de sus acuerdos fue definir las competencias y las destrezas como:

“Conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender) saber como actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber como ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. (p. 80)

Ellos mismos clasifican las competencias en tres tipos:

- Competencias instrumentales, enfocadas hacia la función instrumental de la profesión, entre las que se encuentran las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas, las destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas.
- Competencias interpersonales, dirigidas a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
- Competencias sistémicas, “orientadas a las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad” (p. 82) Suponen una combinación, a juicio de Tuning (2003) de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. En tal sentido, el desarrollo de estas competencias requieren la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

En este contexto para el proyecto Tuning (2003), el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona, ni posee, ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

Montenegro (2003) asume un concepto de competencia mucho más amplio, orientado hacia el saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo como se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano.

Díaz (2004) plantea una importante crítica al currículo por competencias ya que a su criterio y en muchos casos se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica, que al parecer es la que esta proliferando hoy en gran parte de los proyectos educativos y curriculares, donde la competencia queda reducida al dominio del saber hacer procedimental y de corte técnico,

como una vía que sólo permite definir listados de tareas o comportamientos discretos y fragmentados. En otros casos, la noción de competencia remite a un listado de conocimientos, habilidades y actitudes, supuestamente integrales, pero que al momento de traducirse en programas concretos, vuelve a privilegiar los primeros en detrimento de los dos últimos y no logra establecer su articulación. La situación planteada debe ser un punto de reflexión, para de esta forma evitar los enfoques reduccionistas en los currículos universitarios, que impidan el desarrollo de la formación integral de sus alumnos.

Metodologías para el diseño de competencias a nivel ocupacional

En el área ocupacional se conocen tres métodos bien importantes para definir competencias; a saber: el análisis ocupacional, el cual incluye tres métodos como lo son el DACUM, AMOD y SCID. También se cuenta con el análisis funcional y el análisis constructivista.

El análisis ocupacional por su parte, se plantea tres interrogantes a efecto de caracterizar el puesto de trabajo: ¿que hace el trabajador?, ¿para que lo hace? y ¿como lo hace?

Para Irigoien y Vargas (2003) este análisis se centra en tareas y operaciones, con lo cual se minimiza una serie de contribuciones del trabajador, como su capacidad para resolver problemas, interactuar efectivamente y tomar decisiones; considerando igualmente que su foco de atención en el puesto de trabajo, le resta importancia a aquellas competencias transferibles tan necesarias en estos momentos de cambios.

Del análisis ocupacional se desprenden tres métodos como se indicó anteriormente, a continuación se describen cada uno de ellos.

Método DACUM

DACUM es un acrónimo "Developing a Curriculum". Este método para los autores anteriormente mencionados es una "metodología de análisis cualitativo del trabajo que sigue la lógica del análisis ocupacional de tareas" (p.82). Para los creadores de esta metodología una forma efectiva de definir una ocupación consiste en describir las tareas que los trabajadores expertos desarrollan, y son ellos quienes pueden describir su ocupación con mayor propiedad. Por otro lado, todas las tareas, para ser desarrolladas correctamente, demandan la aplicación de conocimientos, conducta y habilidades, así como el uso de herramientas y equipos. Para el DACUM es necesario detectar los factores que explican un desempeño exitoso por lo cual se orienta a establecer no solo las tareas, sino también la lista de tales factores, especificando las herramientas con las que interactúa el trabajador, a objeto de facilitar el entrenamiento práctico.

El método DACUM se basa en el trabajo conjunto de supervisores y trabajadores, quienes mediante la técnica de la lluvia de ideas se describen sus ocupaciones. Su proceso descansa en dos factores clave. El primero es la selección correcta de quienes integran el panel de trabajadores, quienes deben ser expertos en su desempeño ocupacional, excluyendo a docentes y supervisores. El segundo factor clave es el facilitador, quien debe guiar al panel durante el proceso con objetividad, asegurando lograr un consenso en la descripción de la ocupación.

El proceso DACUM se puede resumir en las siguientes fases:

- Planificación del taller: en donde se analiza la situación inicial, se llega a definir la ocupación y conformar y orientar el panel.
- Realización del taller y descripción de la ocupación: para ello se revisa la ocupación y se obtiene su descripción, llegando a definir funciones y tareas.
- Validación de la matriz DACUM: en la que se somete a análisis de un nuevo grupo y se modifica según los resultados obtenidos.
- Agregación de criterios de desempeño (opcional): se especifica la calidad del desempeño, se agrega un enunciado y un contexto evaluativo.
- Publicación de la matriz, a fines de capacitar, reclutar, diseñar programas formativos, entre otros.

Otro de los métodos del análisis funcional lo constituye el AMOD, el cual recibe su denominación de la expresión A MODel. La base de este modelo es el DACUM, agregándole la organización de las funciones y tareas desde el punto de vista del diseño del currículo formativo. Para Irigoin y Vargas (2003) la principal innovación es su mayor relación con el proceso de diseño curricular debido a que establece la secuencia en que puede hacerse la formación, además de aportar mayores bases para la evaluación.

El proceso inicial para realizar el AMOD es igual al DACUM. La variante de esta metodología con respecto al DACUM, radica en el ordenamiento que se hace de las tareas de cada función según su complejidad. Se trata de organizar las tareas que componen cada función empezando por las más simples y avanzando hacia las más complejas. Esto facilita construir una visión de la ocupación y de los diferentes grados de complejidad de las funciones y tareas que la componen.

Y por último, el SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development) el cual es una metodología enfocada al desarrollo de un currículo relevante, partiendo del DACUM. Para

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

aplicar el SCID, se debe iniciar elaborando la matriz DACUM y de ahí en adelante se siguen las fases que se describen a continuación, tal y como las presenta Irigoín y Vargas (2003):

- Análisis: se efectúa el análisis de las necesidades y el análisis ocupacional, se valida el mismo, se seleccionan las tareas para la capacitación, se analizan cada una de las tareas y se establecen los conocimientos básicos necesarios para efectuar las tareas.
- Diseño: se determina la modalidad más apropiada para la capacitación; se establecen los objetivos de aprendizaje, se desarrollan los parámetros de desempeño requeridos y se diseña el programa de capacitación.
- Desarrollo instruccional: se desarrolla el perfil de competencia, las guías de aprendizaje y las ayudas para el trabajo; se desarrollan los medios didácticos y se realiza una prueba piloto y revisa el material elaborado.
- Operación: operar el plan de capacitación, realizar la capacitación, efectuando evaluación formativa y documentar los resultados.
- Evaluación: se aplica evaluación sumativa, se analiza la información recolectada y se toman las medidas correctivas necesarias.

El análisis funcional por su parte, se utiliza como herramienta para identificar las competencias laborales inherentes al ejercicio de una función ocupacional. Esta función puede estar relacionada con una ocupación, una empresa, un grupo de empresas o todo un sector de la producción o de servicios.

Para llegar a desarrollar el análisis funcional se comienza con conformar un grupo de expertos, los cuales fijarán el propósito y el alcance del análisis a efectuar; luego desarrollarán el mapa funcional en donde se identifiquen logros a ser alcanzados por una persona. Inmediatamente después se identificarán las unidades de competencia y se redactarán los elementos de esas competencias; para luego redactar los criterios de desempeño, el campo de aplicación, las evidencias de desempeño y las evidencias de conocimiento, llegando a asegurar la calidad de estándar por último (Irigoín y Vargas, 2003)

Otro de los métodos utilizados es el método ETED, basado en el análisis constructivista y en la actividad trabajo. Tuvo su origen en Francia, siendo su institución impulsora el CEREQ, Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Calificaciones.

Para Rojas (1999) citado por Irigoín y Vargas (2003), mientras el análisis funcional identifica la competencia como atributos de funciones dirigidas a un resultado, el análisis utiliza un constructo denominado ETED, que concibe las competencias como capacidades movilizadas en el proceso de producción, guiadas por el ejercicio de un rol profesional y de otro interfase

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

entre trabajadores. Cabe decir, que en el ETED, el trabajo competente se caracteriza por la capacidad de enfrentar imprevistos, la dimensión relacional, la capacidad de cooperar y la creatividad.

Para llegar a desarrollar este método, se hizo necesario a criterio de sus creadores, la observancia de dos principios: Variabilidad, teniendo que mostrar al trabajo con todas sus variables y la tecnicidad, ya que para ellos, hay que otorgarle un justo lugar al accionamiento de la maquina, la puesta en marcha del método del trabajo, la aplicación de los reglamentos y también a la intervención sobre el material.

Los pasos para aplicar el ETED son:

- Identificación de actores
- Entrevistas
- Estructuración de la información
- Escritura y formalización de cada noción
- Retorno y validación a los grupos técnicos formados por los titulares de los empleos.

Los estudiosos consideran que de los métodos estudiados anteriormente, este es el más participativo, ya que incluye a las personas de menor nivel de calificación, tomando en cuenta el contexto y la cultura en que se desarrolla la acción.

Cabe destacar, que todas estas metodologías nos ofrecen un punto de vista y referencia para el desarrollo de las competencias laborales, solo en este ámbito. Sin embargo, se considera en el marco de esta investigación que las mismas pudieran ser aplicadas con ciertas adaptaciones al desarrollo de las competencias profesionales y todo lo que ellas involucran.

Metodología para el diseño y la evaluación de perfiles académico-profesionales basados en competencias. Canquiz (2004)

Los perfiles académico-profesionales constituyen la variable rectora de todo el desarrollo curricular. A través de ellos se expresa la concepción ideal del hombre a formar y se concreta la intencionalidad del proceso formativo. Considerados también como un elemento dinamizador del currículo, debido a los acelerados cambios que a nivel del conocimiento, tecnología, sociedad y sector productivo se desarrollan. Expresan los conocimientos,

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben desarrollar los futuros profesionales, a través de este proceso formativo. Su intencionalidad debe verse reflejada en los objetivos, contenidos y estrategias del proceso curricular, guardando una estrecha relación de congruencia, consistencia, integración y flexibilidad con los demás elementos del diseño curricular, en especial con los perfiles de ingreso, docente e institucional.

Considerando la importancia que los perfiles académico-profesionales tienen en el diseño y desarrollo curricular de toda institución universitaria, a continuación se presenta una metodología para el diseño y la evaluación de los perfiles académico-profesionales la cual se sustenta en un proceso de indagación científica, en el que se espera que un colectivo participe de manera activa y comprometida con unas acciones sistemáticas y coherentes con los fundamentos filosóficos, axiológicos y gnoseológicos del diseño curricular. Esta metodología en su construcción teórica se asume como un proceso científico, colectivo, sistemático, coherente y prospectivo. Es científico debido a los procedimientos y técnicas que subyacen en su construcción así como la validación de su propuesta, y se fundamenta en principios teóricos y científicos. Es colectivo, gracias a la activa participación de los actores involucrados en el proceso, lo cual debe mantenerse como condición para su aplicación. La reflexión del grupo que participa e interactúa, constituye una valiosa herramienta que propicia la manifestación de perspectivas y experiencias distintas, y el cuestionamiento y la transformación.

Igualmente, representa un proceso sistemático, considerando cada una de las fases así como las interrelaciones que se establecen entre los elementos que las integran. Se concibe como una metodología coherente con cada uno de los principios que la inspiran y los elementos que la sustentan, llegando a integrar las características y necesidades del contexto, la concepción educativa y la concepción de los perfiles académico-profesionales adoptada, las tendencias del desarrollo curricular y la evaluación como elemento que valida y garantiza la calidad de todo el proceso desarrollado. Y por último, se concibe como un proceso prospectivo, ya que como toda metodología enfocada hacia el desarrollo de perfiles profesionales debe orientarse hacia la generación de perfiles a futuros, hacia la declaración del hombre y profesional a formar, tomando en cuenta las tendencias de la formación profesional, los acelerados cambios y transformaciones que a nivel del conocimiento y la tecnología se suceden, entre otros.

En tal sentido, esta metodología se caracteriza por su diversidad en los métodos y técnicas tanto para la recolección de las diversas fuentes utilizadas en su construcción, así como en el análisis y procesamiento de las mismas; considerando además la validación realizada por los actores consultados como docentes, administradores y planificadores curriculares, estudiantes, egresados, representantes del sector productivo, entre otros.

Cabe destacar, que los perfiles académico-profesionales están siendo considerados en esta propuesta bajo un nuevo paradigma: perfiles basados en competencias, las cuales se entienden como un conjunto de atributos socio-afectivos, cognoscitivos y motores que permiten cumplir adecuadamente una función o una actividad, incorporando la ética y los valores. De esta manera, las competencias profesionales son adaptables y transferibles en cualquier ámbito de la vida del hombre, por tanto, suponen la capacidad de aprender, innovar y comunicar lo aprendido, el saber reflexionar, valorar, organizar e integrar el conocimiento; conjuga igualmente diferentes experiencias de aprendizaje basados en los cuatro saberes fundamentales: saber, saber hacer, ser y convivir (Delors, 1996), por lo que se integran en aprendizajes complejos. Por otro lado, el aprendizaje de competencias aporta saberes y experiencias en el individuo, que le permiten construir su competencia y coadyuvar al desarrollo de procesos diversos, vinculando procesos de formación y productivos, relacionados con su hacer profesional específico en el marco de la formación integral. Cada competencia viene a constituir un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos. Las mismas se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran los tres saberes fundamentales: conceptual (saber) procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser).

Esta propuesta se orienta hacia la concepción amplia y compleja de las competencias profesionales, no limitando el análisis a lo técnico operativo y superando el concepto tradicional de competencia laboral, la cual es entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de desempeño de un cargo o puesto de trabajo.

Partiendo de estas premisas y consideraciones se presenta a continuación la propuesta metodológica representada en forma de red, al graficar las diferentes interrelaciones que deben establecerse con cada una de las fases que componen la misma y con los elementos del diseño curricular como la gestión, la viabilidad y la evaluación curricular, entre otros.

Esta metodología se compone de 6 fases, tal y como se puede apreciar en el gráfico N. 1. La primera de ellas, es la concepción del hombre y sociedad de donde proviene, obteniendo una visión de los fundamentos axiológicos, filosóficos y sociológicos de la misma. La segunda fase define el modelo ocupacional donde intervendrá el futuro profesional, incluyendo las tendencias profesionales y el basamento legal de la profesión; la tercera fase la constituye la identificación de las áreas de formación, las cuales determinarán la concepción epistemológica y axiológica del perfil. Seguidamente se plantea la definición del profesional como cuarta fase, y el diseño

de las competencias, como una alternativa válida e innovadora para el diseño de los perfiles académico-profesionales, como quinta fase. Por último, se establece la validación del perfil (sexta fase), entendida como un proceso retroalimentador que a la vez garantiza la pertinencia y la coherencia del mismo en todo el diseño y desarrollo curricular.

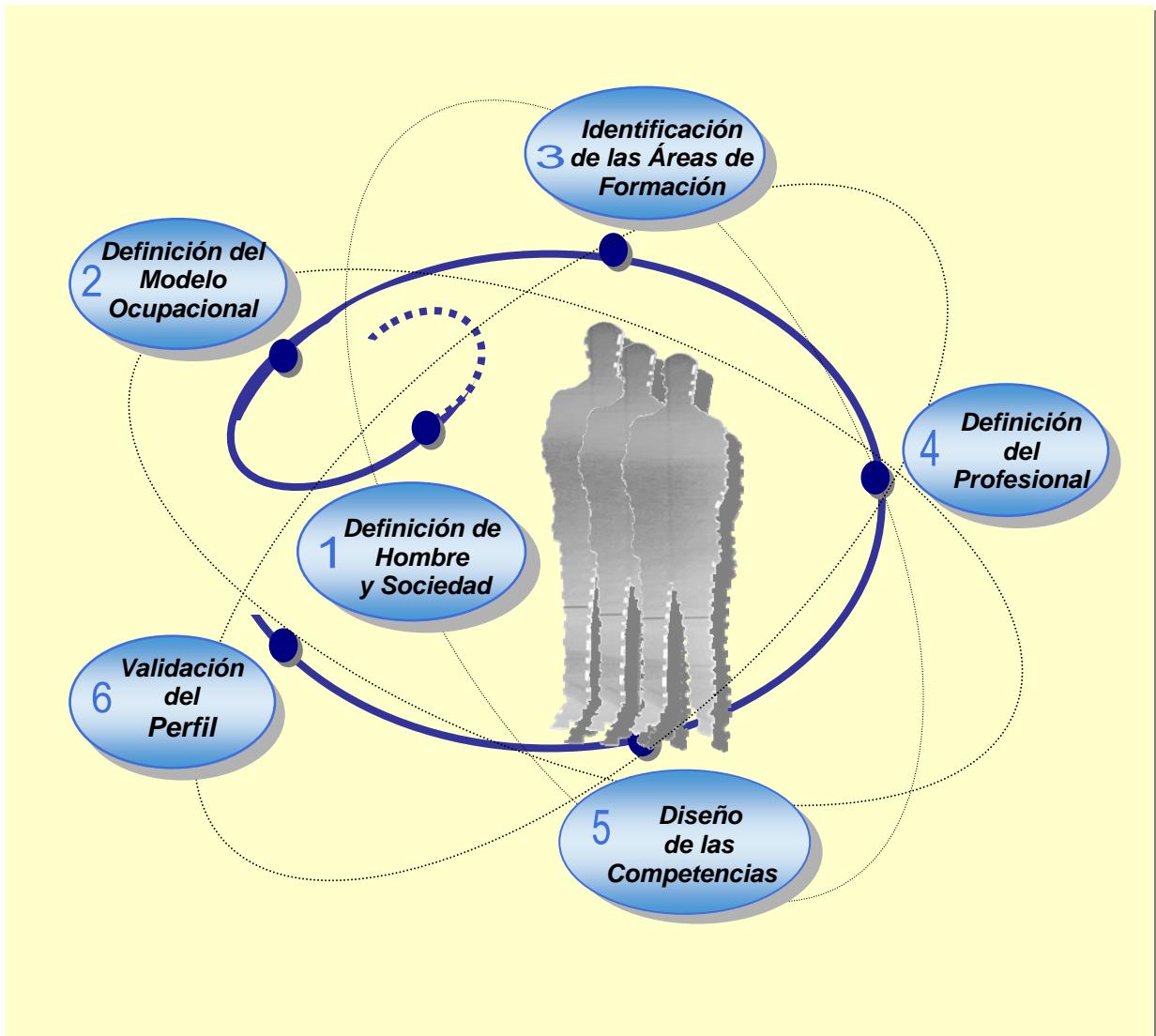


Gráfico N. 1: Propuesta metodológica para el diseño y la evaluación de los perfiles académico-profesionales. (Canquiz, 2004)

La primera fase o elemento del modelo, lo representa la definición del hombre y sociedad en su condición ecológico-social. En esta fase se definen las necesidades sociales que atenderá el futuro profesional, así como se analiza la evolución y en prospectiva del conocimiento científico, tecnológico y humanístico. Las fuentes de información a considerar en esta fase son las políticas de la Nación, las políticas de educación superior en América Latina y el mundo, los planes nacionales y regionales, así como diferentes documentos científicos de soporte a la definición del hombre y de la sociedad donde interactuará el futuro profesional. A tal efecto, entre los actores involucrados en esta definición se pueden mencionar los organismos de

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

planificación local, regional y nacional, miembros y representantes del sector externo y empleador, especialistas en diferentes áreas del saber, comisiones de currículo y estudiantes. Entre las acciones a desarrollar para la consecución de esta fase, lo que generaría a su vez indicadores de logro se pueden mencionar, un análisis exhaustivo de las necesidades sociales y su articulación con las demandas del mercado ocupacional y la concepción de hombre, identificación de escenarios sociales en donde se proyectará el profesional, por lo que se sugiere la utilización de técnicas prospectivas que puedan orientar el trabajo, como por ejemplo:

| Fase | Elementos a considerar | Actores involucrados | Acciones a seguir |
|---|--|--|--|
| FASE I DEFINICIÓN DE HOMBRE Y SOCIEDAD Necesidades sociales Evolución y en prospectiva del conocimiento humanístico, técnico-tecnológico Condición ecológico-social | Políticas de la nación Políticas de educación superior en América Latina Planes Nacionales Documentos Científicos | Organismos de Planificación local, regional y nacional Miembros y representantes del sector externo y empleador Especialistas en las diferentes áreas del saber. | Análisis de las necesidades sociales Articulación con las demandas del mercado ocupacional y evolución del conocimiento Concepción de hombre y sociedad declarada en el documento Identificación de escenarios sociales |

CUADRO N. 1
 Fase I: Definición de Hombre y Sociedad
 Fuente: Canquiz (2004) Elaboración propia

Es importante mencionar que tanto las fuentes de información como la consulta a los actores involucrados en el proceso, son determinantes en el logro de cada una de las fases, por lo que su presencia es constante en cada una de ellas. Esta consulta se haría a través de diversas técnicas como encuestas, entrevistas, método Delphi, panel de expertos, entre otros.

La segunda fase de la propuesta, esta orientada a la definición del modelo ocupacional, atendiendo el contexto político, económico, social y tecnológico, en el cual se desempeñará el profesional y la evolución del conocimiento. Este contexto incluye los modos de inserción del profesional en el campo laboral, atendiendo su ubicación en los puestos de trabajo. Es recomendable diagnosticar previamente el contexto laboral, antes de llegar a esta fase, a fin de ir integrando en ella toda la información necesaria para tomar decisiones coherentes al momento de definir el modelo ocupacional. Interesante sería conocer los niveles salariales, la movilidad ocupacional de los profesionales. E igualmente es necesario realizar el análisis del basamento legal; este basamento certifica el ejercicio profesional, por lo que es necesario

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

revisar el contexto jurídico y legal de la profesión, tomando en cuenta el Código Deontológico de la misma. En tal sentido, la participación de los gremios y colegios profesionales entre otros actores involucrados, en el análisis de la fundamentación legal es determinante, por su condición de vigilantes y seguidores de la normativa que rige la profesión.

| Fase | Elementos a considerar | Actores involucrados | Acciones a seguir |
|---|---|--|---|
| FASE II DEFINICIÓN DEL MODELO OCUPACIONAL | Modos de inserción en los campos laborales-puestos de trabajo | Organismos de Planif. local, regional y nacional Colegios Prof. y sociedades | Diagnosticar previamente el contexto laboral Ubicar los egresados en su área de trabajo. |
| Contexto político, económico y social y en perspectiva de la profesión. | Contexto jurídico y legal Documentos científicos Evolución o avance del conocimiento Escenarios apuesta en la inserción del profesional en la sociedad | profesionales nacionales e intern. Miembros y Representantes del sector externo y empleador Gremios Comisiones de Currículo | Analizar el contexto legal que ampara la profesión. Analizar las tendencias de la profesión a nivel mundial y nacional |

CUADRO N. 2 Fase II: Definición del modelo ocupacional
Fuente: Canquiz (2004) Elaboración propia

Como tercera fase, se deben identificar las áreas prioritarias de formación, tomando en cuenta las características del contexto curricular e institucional, el tipo de programa de formación a ofrecer en la institución, así como la evolución o avance del conocimiento científico y de la profesión. Estas áreas deben atender los requerimientos esenciales de la sociedad en general con relación a la formación profesional, considerando todos los elementos anteriormente mencionados. En esta fase, se recomienda entre las acciones a seguir, la ubicación de los egresados en sus áreas de trabajo a fin de determinar las actividades que realiza por orden de importancia y complejidad preferiblemente, e igualmente determinar la movilidad que el egresado pueda estar experimentando en su campo de trabajo. Develar las tendencias de la profesión es otra de las acciones recomendadas, así como estudiar el modelo curricular en todas sus fases, dimensiones y elementos, por parte de los grupos incorporados en el trabajo de diseño de los perfiles. Cabe decir que esta recomendación es válida para todos los actores involucrados en el desarrollo curricular, como lo son los profesores, alumnos, administradores curriculares, sector empleador, autoridades, entre otros.

| Fase | Elementos a considerar | Actores involucrados | Acciones a seguir |
|--|---|--|--|
| FASE IDENTIFICACIÓN LAS ÁREAS FORMACIÓN | III DE DE Características del contexto curricular e institucional Tipo de Plan de estudio Fundamentación ética del trabajo con el | Colegios Prof y Sociedades Prof. Nacionales e Intern Miembros y represent. del sect. externo y empleador. | Ubicar a los egresados en sus áreas de trabajo. Analizar la movilidad ocupacional Analizar las tendencias de la profesión. |

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

| | | |
|--|---|--|
| conocimiento. | Instituciones acad. | Estudiar el modelo curricular en todas sus fases, dimensiones y elementos. |
| Evolución o avance de la profesión | Coordinaciones de los programas académ. | |
| Evolución o avance del conocimiento científico | Esp. o expertos en currículo. | |
| | Esp. en diferentes áreas del saber | |
| | Docentes con formación pedagógica. | |
| | Egresados - Gremios | |

CUADRO N° 3 Fase III: Identificación de las áreas de formación
Fuente: Canquiz (2004) Elaboración propia

La cuarta fase, refiere a la definición del profesional, haciendo énfasis en las áreas fundamentales de su objeto de trabajo y en la concepción educativa que orienta su formación. Por lo tanto, es importante conocer el tipo de formación a ofrecer, las características del contexto curricular e institucional, sin olvidar el avance de la profesión y del conocimiento, entre otros elementos. En esta fase se sugiere que entre las acciones a seguir se debe consultar el mercado ocupacional; en este acercamiento indagar las áreas en las que se desenvuelve el profesional incluyendo aquellas en las que podría laborar a futuro. El análisis de las tendencias realizado en la segunda fase, debe ser considerado como un insumo de ésta, al proveer de información relevante que permite identificar las áreas potenciales en que las que podría intervenir el profesional a futuro.

Igualmente, sería conveniente diseñar un registro para el seguimiento al egresado, con el propósito de mantenerlo actualizado, en donde se contemplen aspectos como: ubicación del profesional, actividades y cargos que desempeña, años de experiencia, clasificación jerárquica del puesto, exigencias del mismo y de la organización en donde labora en cuanto a conocimientos, procedimientos y actitudes a demostrar, entre otros.

| Fase | Elementos a considerar | Actores involucrados | Acciones a seguir |
|--|--|---|---|
| FASE IV DEFINICIÓN DEL PROFESIONAL | Características del contexto curricular e institucional | Colegios Profesionales y Sociedades profesionales nacionales e internacionales. | Dirigirse al mercado ocupacional e indagar las áreas de proyección laboral |
| Se conceptualiza al profesional haciendo énfasis en las áreas fundamentales de su objeto de trabajo y la concepción educativa que orienta su formación | Condición humana de la formación profesional Tipo de Plan de estudio Fundamentación del significado ético del trabajo con el conocimiento. | Miembros representantes del sector externo empleador Coordinaciones de los | e Diseñar un registro de seguimiento al egresado. y Ante el análisis de las tendencias de la profesión, y diagnosticar las áreas potenciales laborales en las que podría intervenir el |

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

| | | |
|--|---|---------------------|
| Evolución o avance de la profesión | programas académicos | futuro profesional. |
| Evolución o avance del conocimiento científico | Especialistas o expertos en currículo. Especialistas en diferentes áreas del saber Docentes con formación pedagógica. Gremios Comisiones de currículo | |

CUADRO N° 4
Fase IV Definición del Profesional
Fuente: Canquiz (2004) Elaboración propia

El diseño de las competencias representa la quinta fase, entendiéndolo como un proceso sistemático de definición de competencias generales, básicas y específicas, las cuales desarrollará el individuo en su ejercicio profesional y sustentadas en los aprendizajes fundamentales como lo son el ser, hacer, saber hacer y convivir. Las competencias generales, se refieren a aquellas competencias independientes del área de estudio, siendo comunes para cualquier profesión o titulación. Representan competencias de sustento o fundamento para la construcción del aprendizaje; por tanto, su desarrollo se inicia desde los primeros niveles del proceso formativo. Ejemplo de ellas, la capacidad de resolución de problemas, la capacidad de aprender a aprender, habilidades para el lenguaje lógico-matemático, capacidad de comprensión lectora, capacidad de comunicación verbal y escrita, entre otras. Las competencias básicas por su lado, se refieren a aquellas que forman parte de la formación esencial y fundamental de la profesión. Pueden ser comunes para un área de estudio, como por ejemplo: integración en equipos de trabajo, capacidad de diseñar creativamente, manejo de paquetes estadísticos, capacidad para planificar en situaciones complejas e imprevistas, entre otras. Y por último las competencias específicas, relacionadas directamente con un área laboral. Tienen que ver con los conocimientos, procedimientos y actitudes propias de una disciplina, y que tipifican el programa de una carrera.

| Fase | Elementos a considerar | Actores involucrados | Acciones a seguir |
|--|--|--|---|
| FASE V DISEÑO DE LAS COMPETENCIAS Proceso sistemático de definición de competencias generales, básicas y específicas que desarrollará el individuo en su ejercicio profesional | Tipo de Plan de estudio Evolución o avance de la profesión Evolución o avance del conocimiento científico Documentos científicos Metodologías de diseño de competencias. | Coordinaciones de los programas académicos Instituciones académicas. Especialistas o expertos en currículo. Especialistas en diferentes áreas del saber Docentes con formación pedagógica. | Constituir equipos de trabajo multidisciplinarios Definir la metodología a aplicar para la definición de competencias gen. básicas y específicas. Identificar los roles y funciones del prof. Orientar el trabajo del equipo por la metodología seleccionada |

| | |
|--|--|
| Comisiones de currículo Representantes del sector externo y empleador | Describir los conoc., procedimientos y actitudes Determinar los criterios del desempeño Generar las competencias del profesional Validar la metodología |
|--|--|

CUADRO N° 5
Fase V Diseño de las Competencias
Fuente: Canquiz (2004) Elaboración propia

Para esta fase es interesante manejar diferentes metodologías relacionadas con el diseño de competencias, o proponer una que se adapte a las necesidades y requerimientos del currículo. En tal sentido, y para efectos de esta propuesta metodológica se recomienda un modelo de diseño de competencias profesionales, el cual se representa en el gráfico N. 2, que se presenta a continuación

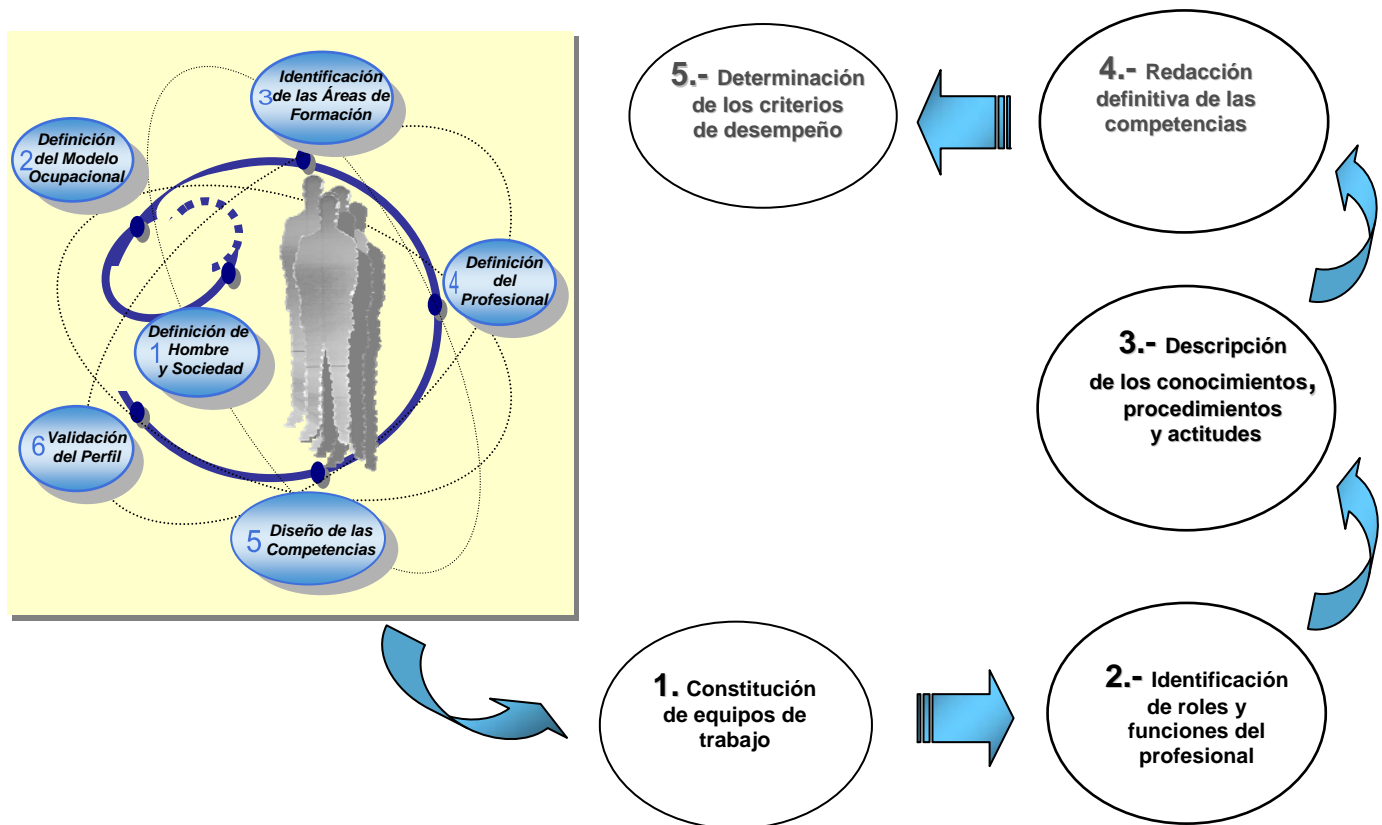


Gráfico N.2 Modelo de diseño de competencias profesionales
Canquiz (2004) Elaboración propia

En primer lugar, se recomienda la constitución de equipos de trabajo de manera multidisciplinaria, en donde participen representantes del sector externo y empleador, gremios, docentes y estudiantes, egresados y planificadores curriculares, entre otros actores. De esta manera se recogerán visiones y perspectivas diferentes acerca de la profesión y su relación con otras disciplinas y campos ocupacionales.

Seguidamente, este equipo de trabajo tiene como responsabilidad identificar roles y funciones del profesional. Entendiendo por rol, aquella posición o papel que debe ocupar el futuro profesional como parte de sus responsabilidades en una estructura social determinada. Por su lado, la función refiere a las actividades propias del puesto de trabajo. Entre las técnicas a utilizar para lograr identificar los roles y las funciones se encuentran la lluvia de ideas, resultados del análisis del mercado ocupacional, entrevistas a informantes claves, sondeo de opinión, técnicas prospectivas como el Ábaco de Regnier, método Delphi, análisis funcional, entre otros.

Un tercer paso lo constituye la descripción de manera detallada de los conocimientos, procedimientos y actitudes, utilizando para ello diferentes técnicas de las ya descritas en el párrafo anterior. Cabe mencionar que tanto los conocimientos como los procedimientos y las actitudes deben interrelacionarse con los saberes fundamentales del ser, hacer, saber y convivir y con los roles y funciones mencionados en la fase anterior. De esta manera se intenta atender la integralidad de la formación del futuro profesional.

Una vez constituidos los equipos de trabajo, identificados los roles y funciones, descritos los conocimientos, los procedimientos y las actitudes, se procede a enunciar la competencia con todos estos elementos de manera clara y sencilla, con un verbo en presente, el cual debe reflejar el logro a ser demostrado por el futuro profesional. Se recomienda que una vez definida la competencia se valide con grupos diferentes, con los cuales se pueda determinar la pertinencia y coherencia de la misma tanto para el diseño curricular como para el mercado laboral y la sociedad en general. Es importante recordar que las competencias actitudinales al atender el ser y el convivir como saberes fundamentales, deberán ser incorporadas de manera transversal en el diseño curricular, ya que no corresponden a un área de conocimiento específica.

Investigaciones realizadas han develado a través de la construcción de escenarios (Canquiz, 2004), la necesidad de promover el desarrollo de ciertas competencias cognoscitivas, procedimentales y actitudinales generales para todas las profesiones, las cuales podrían ser consideradas al momento de diseñar los perfiles académico- profesionales propuestos en esta metodología. En el área cognoscitiva es muy necesario que en la formación de los futuros profesionales, las instituciones de educación superior incorporen el desarrollo de competencias orientadas a la capacidad para aprender, desaprender y reaprender, capacidad de reflexión y pensamiento crítico, capacidad de análisis e interpretación, habilidad para interactuar con la teoría y la práctica, permitiéndole resolver problemas concretos, capacidad para enfrentar y resolver problemas, habilidad para aplicar conocimientos a problemas prácticos del campo

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

profesional, familiar, personal y social, capacidad para procesar, construir y transferir conocimientos propios de su profesión, desarrollo de la inteligencia emocional, capacidad de anticipar las consecuencias de sus actos y decisiones en situaciones de cambio e incertidumbre, de estructurar respuesta rápida a los requerimientos del entorno, de establecer orden productivo en el "caos" y la diversidad, de agregar valor, lo cual implica una transformación de ser "consumidores" a ser "generadores de recursos", comprensión del entorno social interno y externo dentro del cual se mueve, capacidad para crear y recrear conocimiento, para comprender y transformar la realidad, para interpretar situaciones complejas, comprender textos orales y escritos y para exponer conocimientos de manera organizada y jerárquica.

En cuanto a las competencias procedimentales, cabe destacar que es muy necesario que se desarrollen enmarcadas en perfiles curriculares flexibles, el desarrollo de destrezas asociadas a la búsqueda, procesamiento y articulación de la información y su transformación en conocimiento, habilidad para aplicar los conceptos aprendidos en el desempeño de su práctica profesional, dominio de los métodos y procedimientos propios de su profesión, habilidad de comunicación, capacidad para aplicar técnicas de estudio e investigación, habilidad para plantear y desarrollar opciones y alternativas, para innovar, para transferir conocimientos entre campos u ámbitos del conocimiento distintos al de su profesión y por último habilidad para seleccionar y aplicar técnicas e instrumentos adecuados a los problemas detectados en la realidad.

En cuanto a las competencias actitudinales, es muy necesario que los perfiles académico-profesionales tiendan al desarrollo de una sólida formación ética, disposición a seguir aprendiendo en contextos de cambio tecnológico y sociocultural acelerado y expansión permanente del conocimiento, capacidad para decidir y asumir responsabilidades, actitud positiva para la interacción con grupos de trabajo, formación de ciudadanos democráticos y con sentido de compromiso y responsabilidad social, apertura a la crítica y a la autocrítica y adaptación al cambio, motivación al logro, liderazgo, actitud emprendedora y tenacidad frente a las dificultades y retos profesionales, salud mental, sensibilidad social, imaginación creadora, seguridad para expresar y defender las ideas, compromiso manifiesto hacia asumir responsabilidades y a tomar decisiones, así como y respeto a la participación activa en los procesos de cambio y de trabajo.

Todas estas competencias develadas luego de un análisis prospectivo exhaustivo, son muy necesarias al desarrollar en los perfiles; por supuesto, enmarcadas en la concepción integral de la formación universitaria y de la sociedad que se aspira construir

La última fase dentro del modelo de diseño de competencias profesionales es la determinación de los criterios de desempeño. Por criterio de desempeño se va a entender al cómo y el qué se espera del desempeño para que una persona sea considerada competente; por lo tanto, refiere a un nivel aceptable del desempeño y se convierte en una guía para la evaluación. Al definir los criterios de desempeño se alude al resultado esperado y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. El criterio debe referirse en lo posible a los aspectos esenciales de la competencia; debe por tanto, expresar las características de los resultados, altamente relacionadas y significativas con el logro descrito en la competencia. Por supuesto estos criterios deben reflejarse en las diferentes estrategias e instrumentos de evaluación instruccional.

La determinación de los criterios de desempeño responden a un sistema mayor como lo es la evaluación de las competencias. Esta evaluación necesita ser pensada no como la comparación de individuos por su rendimiento, como en el caso de los sistemas tradicionales, sino como un proceso de recolección de evidencias y formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso hacia los desempeños exigidos. En un sistema de evaluación basado en competencias, los docentes formulan juicios acerca del desempeño del individuo, considerando si el mismo satisface los criterios establecidos basándose en la evidencia reunida gracias a una variedad de fuentes que las organizan y ofrecen.

Como la competencia integra conocimientos, procedimientos y actitudes, es necesario seleccionar métodos de evaluación que permitan integrar todos estos saberes al momento de aplicarla; por ello se debe conocer una amplia variedad de estrategias y procedimientos de evaluación.

Para cada una de las fases mencionadas en el modelo de diseño de competencias se hace necesario la participación consensuada del colectivo comprometido con estas tareas. De igual forma, el proceso de diseño debe ser integrador y coherente con los demás elementos del perfil profesional y del desarrollo curricular. Por otro lado, la reflexión y la investigación deben orientar cada una de las fases del modelo de diseño de competencias propuesto.

Esta última fase se integra con la Validación del Perfil Académico-Profesional como última fase de la metodología propuesta para el diseño y la evaluación de los perfiles académico-profesionales. Definida esta validación como un proceso científico de verificación del perfil, en cada una de las fases del modelo y en el proceso mismo, a objeto de evaluar la pertinencia

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

social y académica del perfil. Para efectos de la aplicación de la validación, es necesario considerar el tipo de formación o las características del diseño curricular que va a viabilizar el perfil, así como diferentes metodologías de las ya existentes para el diseño y la evaluación de los mismos, las cuales vendrían a representar el sustento metodológico de orientación a la evaluación; y por último, las competencias diseñadas en la fase anterior, entre otros elementos.

| Fase | Elementos a considerar | Actores involucrados | Acciones a seguir |
|---|---|---|---|
| FASE VI VALIDACIÓN DEL PERFIL ACADÉMICO- PROFESIONAL | Tipo de Plan de estudios que va a viabilizar el perfil Metodologías de diseño y evaluación de perfiles Competencias diseñadas en la fase anterior | Instituciones académicas Colegios Profesionales y Sociedades Profesionales nacionales e internacionales Miembros y representantes del sector externo y empleador Especialistas o expertos en diseño curricular Docentes con formación pedagógica Egresados Gremios Comisiones de Currículo | Integrar grupos de trabajo con representantes de todos los sectores Comparar el perfil profesional con los elementos del diseño curricular a fin de verificar su correspondencia. Diseñar instrumento de validación. Recoger opiniones de diversos sectores sobre la pertinencia del perfil académico-profesional diseñado |

CUADRO Nº 6
Fase VI Validación del perfil académico- profesional
Fuente: Canquiz (2004)

Cabe destacar que en esta fase, se recomienda continuar con el trabajo de grupo, integrados por representantes de todos los sectores; igualmente comparar el perfil con los demás elementos del diseño curricular; diseñar un instrumento de evaluación que permita recoger las observaciones que todos los actores del proceso evaluativo realicen, entre otras acciones.

La metodología propuesta representa una opción para los planificadores curriculares, al momento de diseñar y evaluar perfiles académico-profesionales bajo una nueva orientación metodológica basada en el modelo de las competencias profesionales en su sentido amplio. Se estima que una vez aplicada la metodología, se logren construir perfiles académico-profesionales mucho más pertinentes con las necesidades del entorno y de la sociedad, incluyendo las nuevas tendencias de la profesión y de la realidad del mercado laboral.

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

Una vez diseñados los perfiles académico- profesionales se procedería a continuar con el trabajo de planificación de las demás fases o etapas del diseño y desarrollo curricular, como lo es la estructura del plan de estudios, la fase de gestión y ejecución, en donde se incluyen los elementos viabilizadores del mismo, el sistema instruccional y el sistema de evaluación permanente que retroalimentará todo el proceso de desarrollo.

Sin embargo, para su desarrollo se hace necesario el compromiso y la participación de los actores involucrados en el proceso, quienes de manera protagónica deben ejecutar acciones dirigidas a la aplicación de la misma. De igual modo, deben existir condiciones institucionales que viabilicen su aplicación, en el sentido de integrar todas las demás fases del diseño y desarrollo curricular, así como cada uno de los elementos que la integran en un sistema dinámico, flexible, coherente y pertinente con los fines últimos de la educación, en una sociedad signada por los cambios y las transformaciones profundas.

Bibliografía consultada

Asociación Española para la Calidad (1998). Premio europeo a la calidad. Madrid: Ediciones de pequeñas y medianas empresas.

Benavides, O. (2002) Competencias y Competitividad. Colombia: McGraw-Hill.

Bunk, G.P.(1994) La transmisión de las competencias en la formación y Perfeccionamiento Profesional de la RFA. Madrid: Revista Europea de Formación Profesional. N.8

Busot A. (1995) Elección y Desarrollo Vocacional. Maracaibo: Ediciones de la Universidad del Zulia.

Camperos M. (2004) Perfiles de formación por competencias vinculados al conocer, hacer, convivir y ser. Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Currículo. Barquisimeto: UCLA

Canquiz R., Liliana (2004). Propuesta teórico-metodológica para diseñar y evaluar perfiles académico-profesionales. Tesis Doctoral. Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado en Ciencias Humanas. Maracaibo, Venezuela

Casarini, Martha (1999) Teoría y Diseño Curricular. México: Editorial Trillas

Coll. (1987) Psicología en Currículo. Barcelona

Comisión Nacional de Currículo (2002) Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares. Caracas

Cinterfor/OIT (2003) Género y formación por competencias. Aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones. Montevideo: Primera Edición.

Delors J. (1996) Compendio: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Paris: Ediciones UNESCO

Material de apoyo para talleres de diseño de los programas para las unidades curriculares

Díaz Barriga y otros (1990) Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México: Editorial Trillas.

Díaz B. F. (2004) Modelos prospectivos de innovación en el marco de la integración curricular. Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Currículo. Barquisimeto; UCLA.

Diseño Curricular con base en Competencias Profesionales. Universidad de Guadalajara. México.

Guedez, V. (1980) Lineamientos para la definición de los perfiles profesionales. Revista Currículo, Año 5, N.10. Caracas

Irigoin M., Vargas F. (2002) Manual de Conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: Primera Edición. Organización Panamericana de la Salud/OIT/Cinterfor.

Montenegro, I. (2003) Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Levy-Levoyer C.(1997) Gestión de las Competencias. España: Ediciones Gestión 2000.

Pérez A., L. (2002) Sistema integral de Gestión Humana. (En red) Disponible en: <http://www.sht.com.ar/archivo/temas/sigha.htm#compe>

Peñaloza W. (2003) Los propósitos de la educación. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Pinto L. (1999) Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. Revista Tarea, N.43, Marzo 1999.

Tinoco, M. (s/f) Educación basada en competencias en el ámbito de la educación superior: ANUIES. Diseño Curricular con base en Competencias Profesionales. Universidad de Guadalajara. México.

Tuning Educational Structures in Europe (2003) Informe Final, Fase Uno. España: Universidad de Deusto

UNESCO (1998) Reporte mundial sobre la educación. París, Ediciones UNESCO.

Vásquez J. y otros (1999) Las ciencias básicas en la competencia clínica. Serie Desarrollo ABP-N.001-99. Venezuela: Ediciones Uni-trujillo.