



Revista Científica General José María
Córdova

ISSN: 1900-6586

revistacientifica@esmic.edu.co

Escuela Militar de Cadetes "General José
María Córdova"
Colombia

González, Karolina; Mortigo, Adriana; Berdugo, Norma
La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones
en el currículo
Revista Científica General José María Córdova, vol. 12, núm. 14, julio-diciembre, 2014,
pp. 165-182
Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova"
Bogotá, Colombia

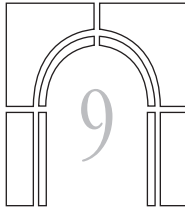
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476247222010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cómo citar este artículo: González, K., Mortigo, A. y Berdugo, N. (2014). La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y las implicaciones en el currículo. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 12(14), 165-182



La configuración de perfiles profesionales en la educación superior y sus implicaciones en el currículo*

Recibido: 12 de agosto de 2013 • Aceptado: 5 de octubre de 2014.

The Shaping of Professional Profiles in Higher Education and its Implications for the Curriculum

La configuration des profils professionnels en l'enseignement supérieur et ses implications au niveau des programmes scolaires

A configuração dos perfis profissionais na educação superior e suas implicações no currículo

Karolina González^a
Adriana Mortigo^b
Norma Berdugo^c

* Artículo de investigación resultado del proyecto de investigación ING 1525, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada. Avance de tesis doctoral en Contextos *e-learning*, Universidad Santo Tomás.

^a Doctorando en Educación, Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación. Licenciada en Electrónica. Docente investigadora de la Universidad Militar. Comentarios a: karolina.gonzalez@unimilitar.edu.co

^b Magíster en Gestión de Organizaciones. Especialista en Docencia Universitaria y Especialista en mercadeo y servicios. Comentarios a: adriana.mortigo@unimilitar.edu.co

^c Magíster en Gestión de Organizaciones y Especialista en Mercadeo y Servicios. Comentarios a: norma.berdugo@unimilitar.edu.co

Resumen. El discurso de las competencias ha permeado gradualmente las instituciones de educación superior; aspectos como el currículo, la evaluación y los perfiles profesionales han sido reestructurados bajo este enfoque. No obstante, su visión sesgada y polisémica ha tenido muy poco impacto en el contexto y la cultura de cada comunidad académica. Para dar cuenta de esta problemática, metodológicamente se recurre a la revisión documental y el levantamiento de fuentes indexadas en diversos textos, a través del uso de la teoría fundamentada y los métodos de comparación constante y codificación abierta. Consecuentemente, se muestra, a manera de resultado, un posicionamiento reflexivo en torno a la importancia del currículo como oportunidad de cambio formativo y su incidencia en los perfiles profesionales para contextualizar la educación superior, incluyendo marcos de análisis basados en la emancipación social y el estudio de género en el diseño del perfil profesional.

Palabras clave: currículo, competencias, educación superior, perfil profesional, perspectiva crítica.

Abstract. The competency-based discourse has gradually permeated the higher education institutions; in this way, issues such as curriculum, assessment and professional profiles have been restructured under this approach. However, this skewed and polysemous view has had very little impact on the context and culture of the academic community. To account for this issue, the methodology of this research was constructed bearing in mind the documentary review, drawing several indexed sources, and considering the grounded theory and the constant comparison method as well as the open coding strategy. Accordingly, one of the findings of the research is the need of start thinking about the importance of the training curriculum as an opportunity for change, and its impact on the professional profiles in higher education context, including frameworks for analysis based on social emancipation and gender studies.

Keywords: competency-based discourse, critical perspective, curriculum, higher education, professional profile.

Résumé. Le discours sur les compétences s'est progressivement infiltré dans les établissements d'enseignement supérieur; c'est ainsi que des aspects comme le curriculum, l'évaluation et les profils professionnels ont été restructurés en vertu de cette approche. Néanmoins, sa vision partielle et polysémique a eu très peu d'impact dans le contexte et la culture de la communauté universitaire. Compte tenu de cette problématique on utilise la méthodologie d'analyse documentaire et de collecte des données dans divers sources spécialisées d'information, grâce à l'application de la théorie fondée et des méthodes de comparaison constante et de codification ouverte. Par conséquent, il est montré, dans le cadre des résultats, la base du positionnement stratégique pour souligner l'importance du curriculum comme une occasion d'encourager la formation et son impact sur les profils professionnels dans le contexte de l'enseignement supérieur, y compris la création de cadres d'analyse novateurs sur l'émancipation sociale et des études de genre dans la conception du profil professionnel.

Mots-clés: curriculum, discours sur les compétences, enseignement supérieur, perspective critique, profil professionnel.

Resumo. O discurso das competências tem permeando gradualmente as instituições de ensino superior; desta forma questões como o currículo, a avaliação e os perfis profissionais têm vindo a ser reestruturados no sentido desta abordagem. Contudo, sua visão enviesada e polissêmica teve muito pouco impacto sobre o contexto e a cultura da comunidade acadêmica. Para dar conta deste problemática, metodologicamente se recorre a uma aplicação da análise de documentos e de bibliografia especializada, bem como da teoria fundamentada e dos métodos da comparação constante e codificação aberta. Consequentemente, é mostrado como resultado de um processo activo e reflexivo sobre a importância do currículo como uma oportunidade em busca de uma melhor educação, a fim de maximizar o seu impacto sobre os perfis profissionais no contexto do ensino superior, incluindo a análise de emancipação social e estudo de gênero no desenho do perfil profissional.

Palavras-chave: currículo, discurso das competências, ensino superior, perfil profissional, perspectiva crítica.

Introducción

Los flujos acelerados, cambiantes y complejos que resaltan cada vez más un mundo globalizado, neoliberal y burocrático (Díez, 2009) han tenido repercusión en los aspectos curriculares de la *universidad*, que a lo largo de su trayectoria sociohistórica se ha comprometido a través de la formación, la investigación y la profesionalización al aporte constante de la transformación social, por medio de la formación democrática, crítica y dialógica (Ochoa, 2005). Sin embargo, la polísemia de los discursos de calidad, eficiencia y competencias se presenta como elemento a analizar, debido a sus repercusiones en dicho compromiso formativo en las instituciones de educación superior (IES). En ese sentido, un factor primordial de análisis son los perfiles profesionales como elementos descriptores y formuladores de una visión de sujeto y sociedad que se desea alcanzar durante la formación superior.

Para realizar el análisis de la perspectiva curricular y profundizar sobre su incidencia en el contexto de la educación superior, se retoman los aportes de Yepes (2005), Torres (2010) y González (2006), entre otros, porque permiten dar cuenta de la universidad como espacio de reflexión sobre el diseño de perfiles profesionales centrados en las características contextuales y las visiones formativas, consecuentes con un proyecto educativo que contribuya a la equidad social (Esteve, 2009). Adicionalmente, se toman como antecedentes los estudios de Gimeno (2008), Bravo (2007) y Díez (2009), que luego llevarán a referenciar estudios como los de Barnett (2001) y Torres (2008) en lo concerniente al discurso sobre las competencias. Se establece también la incidencia de este enfoque en los perfiles profesionales a través de Hawes (2005) y Pérez (2008), que dan un panorama para la reflexión e interpretación de elementos inherentes a la constitución de perfiles profesionales con un sentido contextual y cultural.

El documento presenta, en primera instancia, una fase de aproximación al concepto de currículo y a las particularidades de su acepción en el contexto de la educación superior, para luego mostrar las implicaciones del discurso de las competencias en la relación diádica que se da entre perfiles profesionales y currículos, con el fin de enunciar algunas dificultades e incoherencias de su articulación desde la lente eficientista y tecnocrática; en segundo lugar, se muestra la necesidad de una reflexión sobre este discurso, lo que se sustenta en el apartado metodológico cualitativo construido a partir de la teoría fundamentada. Por último, se muestra una fase propositiva que busca entablar relaciones entre el currículo y los perfiles profesionales como marcos de análisis para acercarse a propuestas críticas que incluyan la condición epistémica local, de género y emancipación como factores trascendentes en la construcción de perfiles profesionales. Estos perfiles se asocian con una visión particular de formación de sujeto con carga coherente y cohesionada en lo social, cultural y axiológico, por medio de un panorama integral para el mundo de la vida (Barnett, 2001).

Currículo y educación superior

Actualmente la educación superior enfrenta grandes retos de orden social, político y económico para dar cuenta de una formación de calidad, que comprenda la profesionalización de los educandos y su papel en la resolución de problemas, de acuerdo con un posicionamiento interdisciplinar

que abarque componentes éticos y científicos. En esa medida, González (2006) rescata la posibilidad de una formación integral que tenga en cuenta aspectos profesionales, productivos y del vivir bien en sociedad como pilares del proyecto educativo de las universidades; sin embargo, no es suficiente con tener educandos y egresados competentes en lo laboral y en lo ciudadano, cuando no hay una postura acerca de la importancia de la praxis como epicentro reflexivo del quehacer profesional y personal en el marco de una sociedad tendiente a una crisis en su estructura civil.

Así pues, las universidades se muestran como espacios que, en medio de un avance histórico-social particular, han logrado convertirse en proyectos educativos de diferente índole que están de acuerdo con una visión de sociedad y formación específica. Las universidades, desde esta perspectiva, deben contribuir a los procesos educativos señalados en la política pública, en conformidad con los planes, los lineamientos y los proyectos que guían su modificación pedagógica, administrativa y autónoma para la consolidación de su visión formativa. De este modo, González (2006) señala algunos tipos de universidades caracterizadas por su proyección profesional; en primera instancia, están aquellas que pretenden la transmisión de conocimientos y conceptos en un sentido tradicionalista; otras, enfocadas en la parte técnico-instrumental, de acuerdo con unas prácticas y conocimientos específicos para el desenvolvimiento productivo; y, finalmente, están las universidades que buscan sopesar la parte teórica y práctica para afrontar problemas complejos, aunque con dificultades, pues los currículos y sus proyecciones se quedan cortos al momento de aplicarlo.

Igualmente, el escenario globalizador y las políticas neoliberales tienen un impacto en las IES, cuyo proyecto curricular se ve influenciado, en cierta medida, por los flujos y acciones que demarcan las políticas de este corte. Por ello, la formación puede verse influenciada por configuraciones subjetivas sobre valores, construcciones de perfil y condiciones de interacción de cada uno de los agentes participantes en la comunidad educativa. Así mismo, en palabras de Esteve (2009) “podemos pensar al lenguaje que circula en el contexto universitario como íntimamente relacionado con la realidad social, el modelo político, el modelo cultural, la escala de valores privilegiados por la sociedad. Es decir, no hay neutralidad en el lenguaje”. Esto lleva a suponer la incidencia de los flujos comunicativos y las interacciones entre cotidianidad y formalidad que pueden manejar las IES en la declaración y aplicación de un modelo curricular, sustentado en la transformación social.

Algunos currículos de las IES favorecen la universidad investigativa, otros, por el contrario, invocan una universidad profesional. Así como hay universidades que siguen el orden formativo, otras tantas se fundamentan en la formulación de la universidad de tercera generación o están acordes con el proyecto triádico de la conformación de vínculos entre sociedad, innovación y empresa. No obstante, como afirma Torres (2010), la tendencia de pasar de una universidad meramente centrada en la profesionalización a una institución que fundamenta el componente investigativo toma cada vez más fuerza. Esto es posible bajo políticas de incentivo en el marco de la formación en ciencia, tecnología e innovación que se da en el ámbito mundial, y que logra impactar en el currículo sobre el planteamiento de centros de investigación, grupos y líneas sustentadas en la preponderancia de un componente investigativo fuerte. Sin embargo, esta tendencia a veces se queda en la instancia de requerimiento para procesos de acreditación, medición y evaluación, mas no emplea una visión más extensa hacia la configuración de redes, convenios y

programas idóneos encaminados a la promulgación de la investigación formativa y aplicada como epicentro para la transformación social.

De acuerdo con lo anterior, los currículos tienen un papel fundamental en la ampliación del espectro crítico y formativo para superar la visión sesgada de docencia e investigación que se da en las universidades; por ende, deben apartarse de la atomización y la segmentación, permitiendo un progresión hacia la articulación de realidades, contextos y visiones integradoras, mayores a los contenidos y los planes de estudio, al vincular intereses, experiencias y necesidades de los sujetos por formar, para luego pasar a su resignificación en pro de la resolución de problemas extrapolados de la comunidad (Torres, 2010). De la misma manera, el currículo supera la preponderancia del contenido y otorga mayor sentido a las relaciones docente-estudiante con el fin de romper la hegemonía tradicionalista de una figura de autoridad y traspasar la frontera de estudiantes pasivos.

Así pues, para lograr estos cambios, González (2006) y Torres (2010) resaltan el papel de la investigación en la modificación de la visión curricular, especialmente en relación con el discurso de las competencias. Estos autores destacan una noción de investigación con compromiso de cambio y aporte regional, con un marco teórico y filosófico capaz de indagar y proveer acción problematizadora, y con una acción metodológica que invite al estudio de métodos alternativos para comprender la realidad compleja, todo con el objetivo de lograr una validez y rigurosidad que comprendan un nuevo saber o conocimiento.

El discurso de las competencias en la educación superior

Cuando se habla de competencias todos las conocen, evocan y usan en medio de un discurso justificable para un mundo mejor, sin embargo, difícilmente ciertos sectores en el contexto de la educación superior profundizan en el término, pues la polisemia, el precedente histórico y la normatividad política y económica exaltan este enfoque, articulándolo en la configuración de sujeto y sociedad sobre la base de un discurso emergente que da cuenta de una reforma compleja de procesos culturales y educativos. Así pues, como resalta Gimeno (2008), la universidad se transforma para dar paso a un mundo de movilización, de dinámicas de intercambio y políticas de apertura que se entienden sobre el concepto de homologación de créditos, titulaciones y formaciones, todo ello auspiciado por organismos como la OCDE, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

De este modo, al reconocer en la universidad y la educación superior un papel transformador, cambiante y acorde con los preceptos sociales, es necesario considerar la importancia de este discurso de las competencias en su estructura, no solo administrativa, académica y funcional, sino también desde su trasfondo: en su proyecto institucional, currículos ocultos y estrategias pedagógico-didácticas; todo esto de acuerdo con la sociedad y el sujeto que se están formando. Más allá, si se ve en la educación superior un componente social (Barnett, 2005), no se puede dejar de lado el factor institucional, que ha dado paso a la dependencia universitaria de las dinámicas sociológicas reproductivas hegemónicas; es necesario comprender que estas dinámicas están relacionadas con procesos neoliberales pendientes de un acelerado paso hacia la cobertura y la eficiencia, y que tienen como eferente la oferta y la demanda de su producto: el capital humano global.

Los perfiles profesionales y su relación con la educación superior

Uno de los aspectos para describir y analizar, en ese margen de intersección del discurso de las competencias y la conformación de proyectos educativos en las IES, es el de los perfiles profesionales, los cuales decantan y dejan entrever la predisposición implícita de las universidades por favorecer el enfoque de las competencias. Según lo descrito por Barnett (2001), se trata de un favorecimiento de competencias operacionales y académicas de modo indiscriminado, sin ningún referente crítico, cambiante y transformador. Para Hawes, el concepto de *perfil profesional* se da como “el conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como ‘tal’ profesional” (2005, p.13). En esa medida, este concepto convoca un sujeto formado en el dominio de competencias, capacidades y estrategias para su desempeño idóneo en cierto campo disciplinar. No obstante, esta aproximación se queda corta frente a la necesidad de una conceptualización más enfática de los procesos de formación ciudadana, ética y reflexiva, conforme con su praxis disciplinar.

La mayoría de perfiles profesionales en las IES están declarados en condiciones de competencias, que si bien ofrecen una descripción detallada de lo que serán las condiciones del aspirante y los fines por cumplir con la formación, emplean un vocablo y una retórica de la competitividad más que de la competencia como tal. Entonces, el perfil profesional condensa el perfil del aspirante, el perfil ocupacional, y demuestra, prospectivamente, que el sujeto que va a formarse será un modelo o patrón que seguirá en la línea del saber ser, hacer y saber aprender, y deja de lado la habilidad para aprender a desaprender y contextualizar lo aprendido en función de su relación con lo sociocultural, el entorno y la cotidianidad.

Implicaciones del enfoque por competencias en los perfiles profesionales

Una primera implicación del enfoque por competencias en los perfiles profesionales es que recurre a una serie de tautologías, pues al analizar el perfil profesional se encuentran aspectos como capacidades, habilidades y destrezas que hacen hincapié en el discurso de las competencias en el marco de diversas demandas laborales situadas en reconocer la formación del sujeto en la acción profesional, las cuales dejan de lado la importancia de las competencias para el mundo la vida (Barnett, 2001) o las competencias clave necesarias para superar la visión instrumental, iterativa y competitiva, sin discriminación de la gran acepción del contexto y los niveles de interculturalidad.

Otro aspecto para reflexionar tiene que ver con la prevalencia e inamovilidad de los perfiles profesionales, cuya prolongación maquina, fabrica y reproduce los elementos formativos, sin consideración de las premuras contextuales, comunales y democráticas que buscan un respiro ante los mercados logo-céntricos (libros de texto), hiperrealistas (virtualización del mercado educativo) y simbólicos (el signo sobre el referente) de las huellas de un modernismo basado en la visión de progreso y desarrollo, a costa de idealismos y burocracias prolongadas en la reproducción hegemónica de poderes y saberes.

Método

Teniendo en cuenta la complejidad del análisis de los datos o fuentes primarias, la investigación adopta un enfoque cualitativo (Sautu et al., 2005; Valles, 2003) para establecer relaciones o tendencias provenientes del análisis de la revisión documental. Como refieren los autores anteriormente citados, este abordaje permite obtener datos más consistentes y, por consiguiente, una mayor multiplicidad de perspectivas sobre el estudio y sus analizadores. En este tipo de metodología se consideran varias fuentes o documentos primarios, acordes con el objeto de estudio. Para el tratamiento de datos emergentes se recurre a la comparación constante (Valles, 2002), a través de la teoría fundamentada, lo que confiere mayor fiabilidad y pertinencia de los resultados con el software *Atlas ti*.

Como parte de la investigación de corte cualitativo, la teoría fundamentada ofrece una forma de representación del mundo. Este tipo de teoría se caracteriza por originarse a partir de la recolección y análisis sistemático de datos. Aquí la teoría tiene un papel importante, que es el de mostrar una serie de unidades de análisis concomitantes con los datos observados por el investigador —que contribuyen a interpretar la función del currículo en el diseño de perfiles profesionales para el contexto de la educación superior pública—, y también mediante la interpretación de datos que surgen de referentes teóricos expuestos en documentos políticos y académicos. Esto hace que las tendencias emergentes de los datos coincidan más con la realidad y, de este modo, permite ampliar el conocimiento hacia un tipo de acción significativa (Strauss y Corbin, 2002).

Este factor de emergencia hace que se empleen unas estrategias características, aunque no exclusivas de ella. Primero, la recolección de datos y el análisis transcurren de manera concurrente y de acuerdo con la significancia otorgada por el investigador —nivel inductivo—; segundo, los datos determinan los procesos y productos de la investigación y no marcos teóricos preconcebidos —teoría sustantiva: emergente—; tercero, los procesos analíticos suscitan el desarrollo teórico-conceptual contextualizado y no la verificación de teorías ya conocidas —concepciones y orientaciones de la investigación—; cuarto, el muestreo se realiza con base en lo que emerge de los datos, se le denomina muestreo teórico en tanto sirve para definir, elaborar y complementar las categorías de análisis; y por último, el uso sistemático de los procedimientos analíticos lleva a niveles más abstractos de interpretación (Charmaz, citado por Strauss y Corbin, 2002).

Según Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada se apoya en aspectos metódicos de dos aspectos generales, a saber: el método comparativo constante que codifica y analiza los datos de manera simultánea, posibilitando la creación de conceptos y “realizando una comparación continua de incidente con incidente, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y logra integrarlo en una teoría que guarda una lógica razonable” (Giraldo, 2011, p. 2), y el muestreo teórico que, ya luego de analizado el fenómeno con profundidad, permite extraer nuevos elementos que puedan contribuir a ampliar los conceptos y la tendencia que se ha configurado. En relación con lo dicho, a continuación se muestran las etapas ejecutadas para la construcción conceptual del estudio.

Primera etapa

Se desarrolló una base de datos con textos acordes con las perspectivas curriculares críticas y su aporte en la configuración de perfiles profesionales, en tanto esta información sirviera como banco principal para el acervo de documentos primarios para utilizar en el análisis y clasificación de los datos cualitativos en el software *Atlas ti*. Igualmente, los criterios para la selección de los textos fueron: la pertinencia con el tema, la relación con el objeto de estudio y el rigor conceptual denotado en el texto. La búsqueda de los documentos se realizó a través de bases de datos virtuales especializadas como Scencedirect, Scielo, Redalyc, Dialnet, Google académico, entre otras. Además, se consideraron 25 documentos referentes al objeto de estudio: currículo crítico en educación superior. Luego, los documentos se recopilaron y se guardaron como archivos digitales en los formatos PDF y RTF, con el fin de organizarlos y analizarlos con la herramienta o software *Atlas ti*.

Segunda etapa

Se retoma la *etapa uno* del proceso metódico, se prosigue a una depuración y clasificación de los documentos, por lo cual se hizo necesaria la asesoría de expertos en el tema para construir los códigos de clasificación de la información, cuya necesidad subyace en una información fiable y considerable para el estudio, puesto que en el análisis de datos cualitativos se busca la emergencia de información sobre el referente de una documentación enriquecedora y con diversos aportes para ser arbitrados en un marco referencial de educación superior, sucinto de interpretaciones y deducciones de carácter científico (lógico, verificable y sistematizable).

Tercera etapa

Se aclaran conceptualizaciones operativas para el análisis y la creación de códigos o atributos de análisis —en notación del software—; esto es necesario para desarrollar relaciones semánticas derivadas de categorías para la clasificación de los documentos primarios a considerar en la investigación. Este paso es muy importante, pues al momento de codificar en la unidad hermenéutica —espacio o archivo de interpretación en el software—, se debe tener un concepto claro de qué se quiere analizar y cuál es el origen y definición del código que se va a fundamentar, sobre todo en la fase inicial de codificación de los documentos primarios.

De manera previa al proceso de codificación o clasificación de la información, se formularon dos categorías para que sirvieran como referente para la clasificación de la información. Estas categorías se construyeron a partir de la discusión y la delimitación del tema con académicos e investigadores conocedores del tema sobre currículo y educación, enfoque por competencias y perfiles profesionales. De este modo, las categorías de *currículo crítico en IES públicas* y *enfoque por competencias en el diseño de perfiles profesionales* se convierten en los ejes de caracterización de la revisión documental, y se construyen según una perspectiva reflexiva en torno al impacto que ha tenido en la formación en educación superior.

Cuarta etapa

Luego de codificar y establecer relaciones semánticas, se da paso a la reorganización de las citas, los códigos y los memorandos —como elementos que ofrece el software para analizar los documentos y el corpus teórico—, con el fin de esclarecer un análisis pertinente para el marco referencial que aborde la problemática del estudio y las relaciones conceptuales de manera inductiva (Strauss y Corbin, 2002). También se puede especificar gráficamente la fundamentación de los códigos o la densidad de citas de acuerdo con su relación en redes semánticas (figura 1).

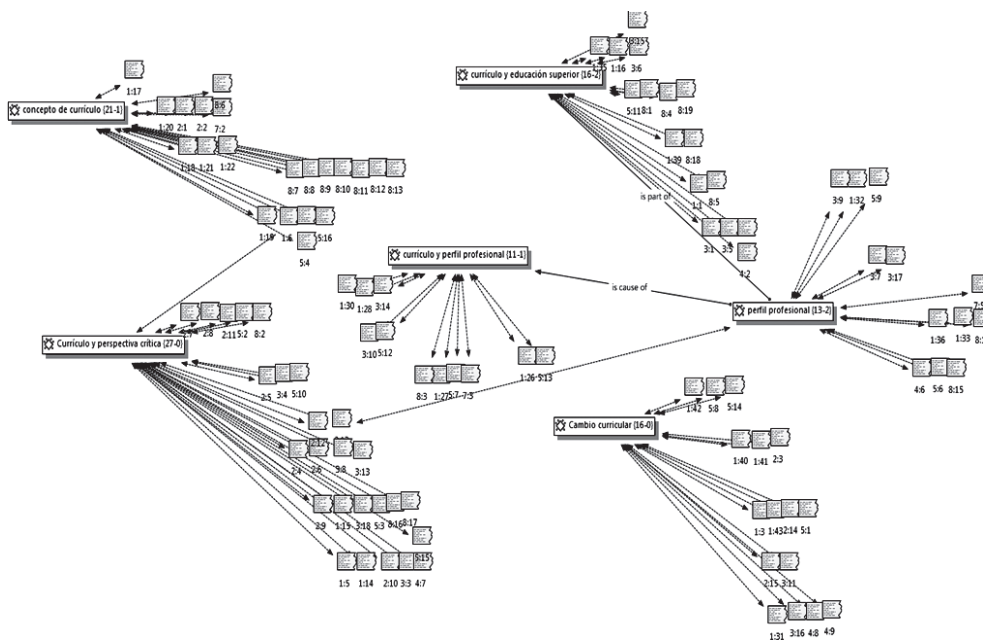


Figura 1. Red semántica de la categoría de currículo crítico en educación superior
Fuente: elaboración propia

En la primera fase de codificación se aplicó una clasificación axial de los datos que permitiera reducir los documentos a unidades analizables, es decir, a fragmentos de texto con significado (citas), cuyo fin era el de organizar y dotar de sentido las lecturas efectuadas sobre los documentos primarios. La codificación axial permitió familiarizarse con el lenguaje, la terminología y las subtemáticas de los documentos, lo que posteriormente serviría en la evaluación de las categorías aplicadas y en la creación de nuevas categorías necesarias para describir con mayor detalle la información.

Como segunda fase en la codificación, se adicionó el método de codificación abierta para construir nuevas categorías que permitieran describir la información. Para este fin, se realizó la comparación de los códigos y sus respectivas citas, leyendo detalladamente y, de ser necesario, ajustando la información en nuevos códigos y jerarquías, lo que permitió una mayor comprensión y descripción de las categorías creadas en un principio.

Resultados

Los resultados del estudio giran en torno a la consideración reflexiva del papel del currículo crítico en la configuración de perfiles profesionales más dinámicos y acordes con transformaciones sociales que implican una visión intercultural, democrática y participativa de la comunidad educativa, tanto interna como externamente a la IES. Así mismo, con base en propuestas de cambio tendientes a la crítica y la reflexión según discursos de género, interculturalidad y una mirada epistémica para lograr una deconstrucción de conceptos como las competencias, se busca brindar herramientas en pro del análisis de los currículos y los perfiles profesionales que se configuran sobre el discurso de las competencias, el cual se utiliza de una forma ambigua, producto de la visión polisémica del concepto. A continuación se sintetiza lo enunciado a través de un diagrama (figura 2), y posteriormente se analizará cada uno de sus elementos.

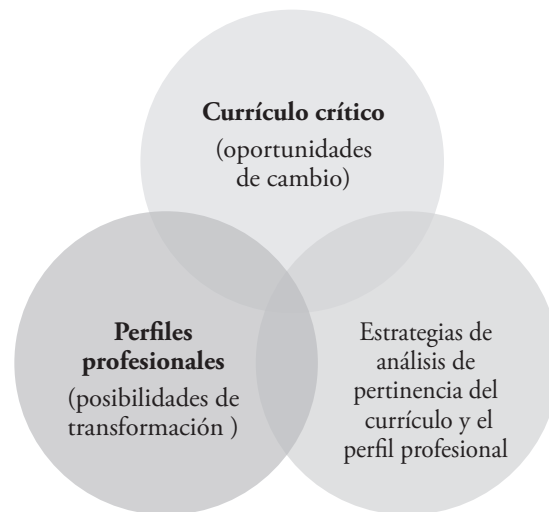


Figura 2. Lectura de relación entre el currículo crítico y los perfiles profesionales
Fuente: elaboración propia

Currículo desde una perspectiva crítica

Una visión mucho más comprensiva y dinámica subyace cuando se habla del currículo según una orientación crítica, cuya diferencia en cuanto a paradigmas positivistas o enfoques hermenéuticos se da por la superación de elementos explicativos y acciones significativas, en tanto que, partiendo de las anteriores posturas, se preocupa por establecer un marco transformador de la realidad. De este modo, el currículo, a partir de una consciencia crítica, implica reflexiones de la praxis profesional, que estén de acuerdo con un contexto y con las problemáticas inherentes al espacio-tiempo en el que interactúan los sujetos, procesos, recursos y disposiciones de orden cultural, político y social y que afectan el diseño curricular desde una ruptura crítica del mismo.

La posición crítica sobre el campo educativo y, más específicamente, sobre lo que concierne al currículo, viene, como lo asegura Yepes (2005), desde la escuela de Frankfurt, que realiza una fuerte crítica a los modelos reproductivistas y hegemónicos que imperan en la educación. En ese orden de ideas, la ideología se convierte en un objeto complejo en medio de las relaciones educativas, que va dando cuenta de la forma como los currículos y demás estructuras institucionales perpetúan ciertos discursos y organizaciones dominantes desde la escuela. De ahí que desde la corriente crítica se empezara a desarrollar la idea de un currículo explícito y un currículo oculto. En palabras de Ochoa, estos currículos coexisten en el campo educativo en relación con “múltiples prácticas, discursos y supuestos de género que las disciplinas, los contenidos escolares, las enseñanzas y las evaluaciones, las formas de socialización e interacción” (2005, p. 190). En ese sentido, los currículos se van mostrando en constante cambio, siempre desde una óptica de construcción latente por dispositivos, poderes, oscilaciones y perspectivas de abordarlo en su complejidad, a la luz de su fundamentación y aplicación en diferentes instituciones educativas.

En consonancia con lo anterior, Yepes (2005) resalta que el diseño curricular, desde una perspectiva crítica, debe tener dos componentes específicos: el primero tiene que ver con lo democrático y el segundo va orientado hacia la participación activa de cada uno de los agentes que construyen el currículo. En suma, el derecho fundamental que posee el educando, el docente, los funcionarios y los directivos de una institución se plasma en una convicción de ese camino de aprendizaje que se debe seguir, en el cual, de forma exógena, la comunidad y los diversos entes públicos y privados tienen cabida, a la luz de su impacto social por medio de la formación profesional en la educación superior. No obstante, lo crítico pasa por luchar en contra de racionalidades reproductivistas y hegemónicas que se condicionan desde la comunidad o los sectores externos de la institución educativa, cuyo papel en esta orientación curricular es el de apoyar y validar la acción democrática de ser formado en función de escenarios y mecanismos de participación que se unen a un pensamiento divergente, en contraprestación de un deber ciudadano, profesional y ético.

En efecto, las IES, dentro de sus proyectos institucionales, pueden estar favoreciendo de manera implícita o clarividente discursos reproductivistas o centros de poder que suelen mediar la parte de recursos y financiación de la institución; así, aquellos discursos reproductivistas se van extrapolando de manera inevitable en los currículos, imposibilitando la crítica, para luego trasladarse a fenómenos como la inequidad social y el distanciamiento entre brechas sociales (Esteve, 2009). En concordancia con lo afirmado, Yepes plantea que: “Detrás del currículo oficial se encuentran representados intereses foráneos que hallan en el mercado educativo de los países pobres un gran potencial económico para reproducir las condiciones imperantes y perpetuar de paso el círculo perverso de la desigualdad y la exclusión” (2005, p. 16).

De acuerdo con lo anterior, es importante reflexionar sobre el papel que tiene, en los ámbitos latinoamericano y nacional, el proceso globalizante y neoliberal en las IES, y relacionarlo con los discursos, las dinámicas de gestión y los procesos de calidad que cada vez más se centran en aspectos hegemónicos y tecnocráticos, lo cual hace que se deje atrás el compromiso de transformación social que trae consigo el nivel crítico de los currículos. En esa línea, los docentes adquieren un papel fundamental, pues su discurso pedagógico y didáctico debe hacerse legible en los diseños curriculares, adquiriendo una participación que les es inherente al planteamiento reflexivo de un

currículo pensado según las necesidades y experiencias previas de sus educandos. Por ello, Esteve (2009) demanda una postura ético-política del docente para formar a los estudiantes bajo un componente democrático, idóneo en el reconocimiento de su práctica y el impacto que tienen en la sociedad; alguien con habilidad de seguirse formando y con pertinencia de estar con el otro, respetando su visión de mundo a través de la justicia y equidad, pues no basta con formar en competencias de orden laboral y profesional cuando la parte ética, ciudadana y práxica carecen de la racionalidad formativa que tanto necesita la sociedad en la actualidad.

Al retomar el papel del docente para lograr afianzar su participación democrática en el diseño de currículos críticos, es de suma validez reconocer el compromiso que tiene no solo en la parte de docencia, sino, además, como aclara Stenhouse (1991), en la investigación para sistematizar, profundizar y evaluar sus prácticas pedagógicas. Por consiguiente, el docente investigador es una figura dialógica que no se contrapone a su quehacer, mas sí lo complementa; en esa medida, las acciones que se llevan a cabo en el aula se ven influenciadas por conocimientos enriquecidos por la investigación y, en otro sentido, la docencia crea espacios dinámicos en el quehacer pedagógico para investigar problemas inherentes a la formación, la educación y la ampliación de elementos pedagógicos y didácticos específicos de los educandos.

Una de esas prácticas que cruza la parte pedagógica e investigativa en el marco de la acción curricular tiene que ver con el tema de las competencias, pues de acuerdo con González (2006), es sustancial que el docente asuma una postura crítica acerca de este discurso y de cómo ha permeado la educación superior; el docente debe tener una postura frente a su desarrollo, debe trascender la simple moda lingüística para otorgarle un sentido crítico, bien sea para eximirlo o darle un estatuto más allá de su función instrumental. Por esta razón, las competencias se han ido afianzando en materia curricular para denotar habilidades, destrezas o perfiles que van de la mano de una polisemia, sin desconocer el estudio y el tratamiento formativo que se les ha dado desde una visión más crítica, pero con el riesgo enunciado por González (2006) sobre su aplicación reduccionista en ciertos casos de la educación superior.

Finalmente, el currículo, desde una postura crítica, acude a una construcción permanente, producto de los consensos y tensiones académicas que puedan surgir de las propuestas investigativas de docentes-investigadores sobre problemáticas de renovación curricular, que identifiquen la necesidad de una formación de ciudadanía, género, diversidad y un pensamiento ambiental suscrito a dimensiones ético-políticas; estas dimensiones deben ser inherentes a las prácticas de los diversos actores de las IES, a partir de la asimilación, el aporte y la reflexión, tanto del currículo oficial como del denominado currículo oculto. Este último imprime un conjunto de valores, representaciones, creencias e interacciones que contribuyen a un estudio concienzudo del impacto curricular en los respectivos niveles de formación.

Hacia un cambio curricular en educación superior

Los cambios a veces generan rechazo, distanciamiento e inconformidades. González (2006) comprende esto como una predisposición psicológica y social de los seres humanos a resistir a aquellas cosas que ponen en cautela o riesgo el orden ya preestablecido. Sobre dicho razonamiento, es importante debatir la incidencia de este factor de cambio en ciertas universidades, facultades, programas

y docentes, al mostrar mutaciones que implican una transición de hábitos o esfuerzos adicionales para lograr una transformación de raíz. Inclusive en ciertas ocasiones falla la comunicación sobre el objeto del cambio y las bondades que ha de traer a largo plazo para los diferentes agentes de la IES, por lo cual se torna confuso pensar en dejar de lado lo rutinario y pasar a otra visión del quehacer profesional, la estructura organizacional o los recursos dispuestos para las acciones formativas.

A pesar de esto, los cambios en el contexto de la educación superior pueden ser tanto nefastos como necesarios, en tanto la problemática, los procesos de abordaje y la implementación de alternativas graduales sean ejecutadas con un nivel de consciencia suscrito a una realidad específica. De igual forma, en lo concerniente al currículo, los cambios por realizar deben obedecer a problemáticas y acciones evaluativas diagnósticas que permitan conocer la situación actual de los currículos y las incidencias que tiene en la formación de los sujetos. En otras palabras y apelando a la visión de Ochoa (2005), la investigación de los currículos (tanto explícitos como ocultos) vigentes en clave histórica abre la posibilidad de mirar el contexto institucional y las debilidades o fortalezas adquiridas por la articulación de estrategias derivadas de la planeación formativa a menor y mayor escala. En esa medida, los cambios estarán centrados en plantear alternativas curriculares basadas en las transformaciones sociales y en las premuras de la sociedad en la que se encuentra la institución, haciendo hincapié en aspectos como la democracia, la igualdad, el estudio de género y diferencias, así como formas de problematizar en la cotidianidad para dar respuesta al ejercicio profesional en contexto.

En esa línea de cambio curricular, cobra mayor valor incluir investigaciones basadas en el análisis e incidencia del currículo oculto, que si bien ha empezado a tener mayor interés en el diseño curricular, aún es percibido como algo distante o impropio de la formación superior, pues priman los contenidos, tiempos y el activismo sobre una versión cotidiana, de experiencias próximas y relaciones de saber-poder que pueden dar insumos teórico-prácticos en los cambios que necesita el currículo para la educación en el mundo de la vida. De esta manera, se demuestra lo dicho por González (2006) acerca de una distancia entre el currículo formalizado, a partir de la propuesta institucional, y el que verdaderamente se está dando en cuanto a particularidades y experiencias de aula. Por ello es prioritario, desde la acción del docente-investigador, establecer criterios de análisis y evaluación acerca de la distancia entre estas propuestas curriculares, lo cual lleva a pensar en lo que se espera desde la comunidad, la sociedad, las empresas y la ciudadanía del egresado o sujeto formado en esa ruta o plan formativo.

Como se ha tratado de exponer, el papel de la investigación en ese cambio hacia el currículo crítico es vital para el reconocimiento de inconsistencias, limitaciones y dificultades de la educación, toda vez que los esfuerzos por implementar un currículo no se basen únicamente en reforzar la parte de tecnología, infraestructura y presupuestos, sino que se estimulen unas prácticas de enseñanza-aprendizaje idóneas para un diálogo de saberes correspondientes con una construcción de conocimiento contextualizado. Igualmente, el currículo, según su concepción como camino por recorrer durante la formación, involucra una constante reflexión sobre la responsabilidad de las IES para comprometer una formación integral que incluya lo humanístico, lo colaborativo y lo endógeno (Yepes, 2005), como lineamientos transversales en el diseño de currículos tendientes a una posición crítica.

El cambio también explora las alternativas dadas desde la base social, las experiencias de docentes y educandos, los grados de entropía en categorías de espacio-tiempo, relativos todos estos a una cosmovisión retrospectiva desde la complejidad del fenómeno educativo. Así mismo, es importante reconocer que el currículo es una acción deliberada en marcos científicos rigurosos (Yepes, 2005), que modifica paulatinamente el quehacer docente y del estudiante con base en los supuestos de transformación de las prácticas subordinadas, sexistas, discriminantes y sesgadas por estereotipos que obedecen a identidades marcadas por elites y modelos de consumismo (Ochoa, 2005). De igual forma, se debe ir dejando atrás toda visión curricular centrada en los contenidos y las técnicas tradicionales de transmisión unilateral de información, que si bien subsisten a través de interacciones particulares de aula, se irán modificando en relación con estudios que propendan a un currículo flexible, contextualizado y renovado como producto de un ejercicio investigativo, para dar cuenta de las necesidades puntuales de la formación solventada en la justicia social, el desarrollo humano y la complejidad de una sociedad de información, producto del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El perfil profesional desde una perspectiva crítica en la educación superior

El perfil profesional se muestra como una posibilidad de reflexión y transformación paulatina del conjunto de esfuerzos de orden curricular, académico y administrativo para promover un ideal de formación que contribuya a la educación de sujetos más participativos y creativos en la resolución de problemas y en el uso de diferentes mediaciones conceptuales, tecnológicas y democráticas para contribuir a la sociedad que los acoge. De igual forma, el perfil profesional se puede entender como una ruta de ejercicio profesional (Esteve, 2009), que va de la mano con el desarrollo personal y cognitivo del sujeto, en relación con una consciencia de acción supeditada por valores, posturas y representaciones de un ser frente a la otredad que lo rodea. En suma, González (2006) describe el perfil profesional como un agente que diferencia entre la cualificación y la competencia; esta última se ve como un principio que supera el funcionalismo profesional y se dirige hacia una visión comprehensiva de su entorno, de lo que se hace y del entendimiento de sí mismo para dar respuesta a situaciones de contingencia en su calidad de profesional. En cierta medida, algunas universidades plantean el perfil profesional como un conjunto de atributos que hacen alusión al perfil de ingreso y egreso que tendrá y obtendrá el sujeto formado según una perspectiva formativa. Sin embargo, también están presentes elementos históricos, ontológicos, de identidad y contexto (Ochoa, 2005) que responden a unas necesidades específicas en la sociedad y el medio de desenvolvimiento del profesional.

Un perfil profesional implica además una construcción permanente, es decir, en constante cambio a la luz de unas regulaciones formativas presentes en los componentes curriculares, pedagógicos y de evaluación que dan cabida a un perfil dinámico e históricamente situado en problemáticas características del entorno social, político, económico y cultural. De este modo, el perfil profesional implica la recurrencia individual y colectiva a través de la competencia, la libertad y la solidaridad como aspectos esenciales que se deben articular, para trascender a la visión del otro en complemento de la personalidad y los papeles que se realizan en el ámbito profesional, social e individual. En ese orden de ideas, el perfil profesional pasa por determinar unas normas, pautas,

ejes y espacios que van siendo configurados por modalidades de formación específicas en cada IES. Por lo tanto, Esteva (2009, p. 17) plantea algunos aspectos que se deben tener en cuenta para dicha configuración de perfiles, interpretados de la siguiente manera:

- Un nivel dialógico capaz de considerar al otro como par de mi aprendizaje, para lograr procesos de comunicación e interacción más colaborativos y autónomos
- La oferta y demanda del profesional serán previstas por un análisis sociohistórico en relación con su actuación disciplinar, investigativa y productiva
- La incorporación de procesos formativos tendientes a la reflexión de una acción profesional y su impacto en la sociedad
- Denotación de perfiles de ingreso, egreso y formación con sentido de igualdad, tolerancia hacia la diversidad y un alto compromiso social.
- Condiciones y garantías de cumplimiento de lo estipulado en los planes curriculares que se presentan como carta de presentación para la formación planteada, teniendo en cuenta su regulación, su estructura y su posibilidad de cambio a través de la autocrítica y la reflexión del sujeto.

Estos aspectos se vuelven eje de un análisis del currículo planteado como ruta de formación, trayendo consigo un perfil de egreso que permite idealizar el profesional que se desea formar, producto de la apropiación de dicha vía formativa de la institución educativa. Por ende, el discurso de las competencias se muestra en ciertos momentos como una forma de describir dicho perfil en relación con “el contexto internacional, nacional e institucional y el área disciplinar” (González, 2006, p. 106). Así las cosas, puede ocurrir una reducción de dicho perfil de egreso a las denominadas competencias profesionales, lo cual debe dar cabida a pensar si es suficiente con el planteamiento de unas capacidades específicas o si es necesario revisar el perfil para componerlo en un sentido amplio que defina su relación con el medio, la sociedad, su otredad y consigo mismo en función de valores democráticos, atributos socioafectivos y actitudes para desarrollar en el ejercicio profesional.

Torres plantea la posibilidad de un perfil profesional acorde con la pregunta “¿Qué tipo de profesional se debe formar?” (2010, p. 3), y describe su papel en un marco contextual e histórico particular que vincula la acción de la institución, la facultad, el programa, el docente y, en general, del currículo en el acercamiento de dicho perfil teórico a un perfil genuino al finalizar la acción formativa.

Insistentemente, el perfil profesional en esas lógicas locales y globales pasa por el reconocimiento de la otredad y el beneficio de la singularidad que respeta otras formas de ver el mundo. De ahí que el orden simbólico otorgado a las acciones, las cosas y los pensamientos define un modo de actuar racional sobre la base de respetar al otro y valorarse a sí mismo. Aunada a esta perspectiva de respeto por el otro, es fundamental mencionar el papel democrático del profesional y su enunciación en el perfil formativo por desarrollar, pues no basta con dotar de competencias laborales, académicas o éticas cuando se deja de lado el actuar como ciudadano participante, emancipado y libre de poner en tela de juicio lo que acontece a su alrededor, todo en el marco de una lógica de equidad e igualdad para todos en un mundo en el que lo público y lo privado pasan por una crisis estructural.

Currículo crítico y perfil profesional en educación superior

Durante el *Seminario internacional sobre currículo universitario* (citado por González, 2006) se rescata la importancia de mirar las competencias laborales como una posibilidad de delimitar el contexto y servir a un análisis de desempeños profesionales. No obstante, en el seminario también se establecen algunos puntos críticos sobre el peligro de ver el perfil profesional como un cúmulo de competencias laborales que pueden generalizar acciones intelectuales, y que de por sí, en un contexto particular, son diferentes a pesar de tener en común un eje disciplinar. En razón de esto, los diseños curriculares se establecen como una posibilidad de dotar los perfiles profesionales con distinciones de orden contextual, de resolución de problemas específicos y con la vinculación de elementos disciplinares concretos para la toma de decisiones, con el fin de lograr el desarrollo de su acción personal y profesional.

Los perfiles profesionales, de acuerdo con lo descrito anteriormente sobre la singularidad del enfoque institucional, parten de reconocer la forma en que se expresan y se dan a conocer a la comunidad a través de perfiles de ingreso, formación y egreso para acceder y comprender la visión curricular que se pretende realizar a lo largo del proceso formativo. Así pues, la parte lingüística en cuanto a prosodia, cohesión, organización del discurso informativo, contextualización y organización específica del texto (Esteva, 2009) adquiere relevancia, en un análisis minucioso, para lograr dilucidar la relación del perfil profesional con las diferentes instancias institucionales, de facultad, programa y prácticas pedagógicas, que se vinculan para desarrollar la visión curricular en referencia del sujeto que analiza e interpreta dicha información.

Comprender la relación del currículo y el perfil profesional se traduce en un puente dialógico sobre qué quieren los estudiantes de la institución y viceversa, cuya impronta se basa en lo afirmado por Torres (2010) sobre el tipo de profesional que espera formar la institución y para qué tipo de sociedad se forma dicho sujeto. Por consiguiente, el perfil profesional será una carta bilateral de compromiso y esfuerzo para lograr personas críticas, reflexivas, innovadoras, propositivas, investigadoras y consecuentes con la incentivación de principios de colaboración, respeto y promulgación de justicia social como base de equidad y paz. En esa medida, el perfil profesional, como bien lo aclara González (2006), es la partida para el diseño y renovación de currículos, que en el discurso de las competencias incluye el análisis de los desempeños esperados de un profesional para resolver problemáticas acordes con su área disciplinar, y para adecuar elementos de administración asociados con la oferta laboral, empleabilidad y costes de una formación de calidad.

Desde una perspectiva negativa, la relación del currículo y los perfiles profesionales puede generar exclusión, discriminando, a partir de perfiles de ingreso, sujetos y grupos que desean participar en la formación; desde este punto de vista se trunca la oportunidad de demostrar sus actitudes y aptitudes en la interacción directa de aula. Este aspecto lo denomina Ochoa (2005) como una práctica excluyente o incluyente, dependiendo de cómo se defina el perfil profesional en relación con una apertura legítima y fidedigna del proyecto curricular a desarrollar. De este modo, la relación más cercana es la de lograr diálogos sobre aspectos externos de la persona y el contexto, con discursos, prácticas y vivencias internas de la institución educativa. Por ello, la formulación del perfil profesional y su constante renovación en función de investigación y pertinencia contextual se nutren de las investigaciones que se llevan a cabo sobre el currículo, pues desde

las interacciones de aula y las relaciones de docentes, educandos y demás comunidad educativa se logra consolidar una cohesión entre ambos elementos para hacerlos partícipes de la formación contextualizada, producto de los aportes tanto internos (docentes, egresados, administrativos, directivos) como de la comunidad en general (localidades, sectores empresariales, instancias jurídicas, entre otras).

Inclusive, el perfil profesional debe hacer salvedades de inclusión en casos necesarios y que, según Ochoa (2005), permitan a personas con discapacidad, procedencia de etnias o comunidades indígenas, clases sociales marginales, diversas orientaciones sexuales, religiones y otras tantas, poder identificarse con un papel o posibilidad de actuación y compromiso para con la formación profesional, sin importar los rasgos, limitaciones o diferencias. Es menester del diseño curricular y, en su expresión más próxima, del perfil profesional, dar las mismas oportunidades de acceso a la educación superior, logrando acciones concretas de transformación social, con un sentido de igualdad y equidad para todos, de acuerdo con relaciones de múltiples sentidos, subjetividades, percepciones y complejidades con las cuales la universidad debe contar a la hora de definir los perfiles de ingreso, formación y egreso en el marco del diseño curricular (González, 2006).

Conclusiones

La universidad como espacio de formación superior atraviesa por discusiones, en el marco académico e investigativo, sobre problemáticas epistemológicas particulares del contexto latinoamericano, esto en consonancia con nuevas voces y propuestas que resaltan la necesidad de una puesta en escena de discursos críticos del currículo y las competencias. Así pues, se hace imperante fomentar espacios de reflexión y consecución de propuestas curriculares, con apoyo de políticas públicas educativas que permitan trascender la visión sesgada del perfil profesional, y se construya una que abogue por una acción profesional contextualizada, democrática y emancipada para la praxis del quehacer sociocultural.

Los perfiles profesionales deben ser considerados, observados y reevaluados formativamente de acuerdo con el proyecto educativo, el currículo, los objetivos y la finalidad de una formación para el mundo de la vida, teniendo presentes las relaciones contextuales y culturales, pues un sujeto no es solo cognición, actitud y sensación. De acuerdo con esto último, es claro que no se debe fragmentar su dimensión integral en competencias que abarcan someramente la parte laboral y académica, dejando de lado el acervo cultural indispensable para una reivindicación colegiada de un pensar en clave sociohistórica. Así es como se debe considerar la trascendencia de un sistema educativo, pensado en la libertad y la equidad como principios reguladores de un mejor convivir con los demás.

En ese sentido, la importancia de un currículo flexible, investigativo, autorregulado y acorde con las particularidades del contexto contribuye en gran medida a las transformaciones consideradas en este texto como epicentro del cambio educativo. Así pues, el currículo crítico busca poner en sospecha y, a la vez, proponer alternativas coherentes con el problema de la educación superior en relación con su papel de formadora y productora de conocimiento útil para la sociedad. Sin embargo, el impacto del discurso tecnocrático y eficientista ha llegado a romper procesos

propositivos que impactan en la configuración del perfil profesional. De este modo, este texto sostiene la importancia de un currículo oculto, de las prácticas pedagógicas sistematizadas y de la implementación de discursos sustentados en la interculturalidad; esto último debe operar como marco de análisis que pueda orientar investigaciones sobre las implicaciones del enfoque por competencias en el currículo, no solo en el ámbito interno de la institución, sino también en el externo, en relación con la triada universidad, sociedad y Estado.

Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bravo, N. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*. Recuperado de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Díez, E. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Esteva, P. (2009). Currículum oculto en contextos universitarios: análisis de la promoción de valores y contravalores que favorecen o distorsionan la formación de una ciudadanía responsable y comprometida éticamente con la realidad social. Procedente de la *v Jornada de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Gimeno, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo hoy?* Madrid: Morata.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la investigación cualitativa a través de la teoría fundamentada en los datos. *Actualidad y Nuevas Tendencias*, 2(6), 79-86.
- González, M. I. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9(2), 95-117.
- Hawes, G. (2005). Construcción de un perfil profesional. Recuperado de http://vrdp.utalca.cl/docs/pdf/Construccion_Perfil_Profesional.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-264156.html>
- Ochoa, M. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, (21), 187-227. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/la-ventana/Ventana21/187-227.pdf>
- Pérez, Á. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Sacristán (Comp.). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Programa Formujer (2001). "La elaboración de perfiles profesionales para el desarrollo de ofertas formativas con enfoque de competencias y género." Recuperado de http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/formujer/argentina/rel_tall.pdf
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Colección Campus Virtual
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimiento. En J. Sacristán. (Comp.). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (143-175). Madrid: Morata.
- Torres, N. (2010). Perspectiva curricular en la educación superior desde la teoría crítica. *Diálogos por la reforma Universitaria*, 13. Recuperado de reforma.udenar.edu.co/archivo/documentos/.../dialogos_reforma
- Valles, M. (2002). *Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española*. Documento de trabajo Serie Sociológica. Fundación de Estudios Andaluces.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Yepes, C. (2005). El currículo universitario desde la perspectiva crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 11-20.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Recuperado de http://www.ipeca.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=143