

**LA ACTUALIZACION DEL PERFIL DE EGRESO
DESDE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES
Y ACADEMICAS COMO INSTRUMENTO PARA
LA INNOVACION CURRICULAR: EL CASO DE LA
CARRERA DE CIENCIAS GEOGRAFICAS CON
ENFASIS EN ORDENAMIENTO DEL TERRITORIO DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL, COSTA RICA**

UPDATING THE EXIT FROM THE PROFILE AND
ACADEMIC SKILLS AS A TOOL FOR CURRICULAR
INNOVATION: THE CASE OF THE GEOGRAPHIC
SCIENCES CAREER WITH EMPHASIS ON LAND USE
PLANNING, NATIONAL UNIVERSITY, COSTA RICA

Iliana Araya Ramírez¹

RESUMEN

La reflexión acerca de los abordajes novedosos en educación superior es fundamental para enfrentar los retos educativos en la Sociedad del Conocimiento. La educación por competencias y el diseño curricular, bajo este enfoque, ofrecen ventajas y desventajas que se analizarán en este artículo. El objetivo se centra en fundamentar la actualización del perfil de egreso desde las competencias profesionales y académicas, como instrumento para la innovación curricular: el caso de la carrera de Ciencias Geográficas con énfasis en Ordenamiento del Territorio de la Universidad Nacional

¹ Académica de la Escuela de Ciencias Geográficas, Universidad Nacional de Costa Rica. Coordinadora de la Comisión de Acreditación. Licenciada en Ciencias Geográficas y Educación, Máster en Planificación Curricular, Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Correo electrónico: ilianaraya@gmail.com.

Fecha de recepción: 27 de octubre del 2011
Fecha de aceptación: 2 de diciembre del 2011

(CCG-UNA). La Autoevaluación de la carrera es el antecedente que propició la actualización del perfil y del plan de estudio. La contextualización constituye la clave de la innovación curricular, que se alcanza por medio de la participación de los/as diferentes actrices: estudiantes, graduados/as, profesores/as y empleadores/as, los/as cuales aportan insumos fundamentales para la actualización de la oferta curricular.

Palabras claves: perfil de egreso; diseño curricular por competencias; educación por competencias; innovación curricular; Ciencias Geográficas Universidad Nacional; Autoevaluación.

ABSTRACT:

Developing innovative approaches in higher education is essential to meeting the educational challenges of the Knowledge Society. Education and curriculum design competency under this approach offers advantages and disadvantages that are discussed in this paper. It focuses on the rationale for upgrading the graduate profile from professional and academic competences a tool for curriculum innovation, using as an example the Geographic Sciences degree with an emphasis on Land Use Planning offered at Costa Rica's National University. Career Self-Assessment is the precedent that led to the profile update and plan of study. Contextualization is the key to curricular innovation, which is achieved through the participation of all those involved – students, graduates, professors and employers – who provide essential input to update the curricular offerings.

Key words: Professional Profile, Curriculum Design Competency, Educational Skills, Curriculum Innovation, Career Self-assessment, Geographic Sciences, National University, Costa Rica

1. Introducción

Desde la Reforma de Córdoba, en 1918, se planteó una formación de profesionales que respondiera al modelo de desarrollo vigente y a los intereses de los grupos hegemónicos. Actualmente, con la Tercera Reforma de la Educación en América Latina, se promueven procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior y, en consecuencia, el replanteamiento de las nuevas formas de aprender. La formación por competencias y las propuestas de diseño curricular son un tema de actualidad; no obstante, la temática de formación para el trabajo ha sido clave en cada una de las reformas educativas en América Latina.

El tema adquirió relevancia mundial desde las declaraciones europeas sobre la Educación Superior: la de Sorbona (1998) y la de Bologna (1999), firmadas por los ministros de educación de la Unión Europea y de otros países europeos no integrados que dieron inicio a un proceso de convergencia académica, para facilitar el intercambio de titulados, y para adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas de la sociedad internacional del siglo XXI y establecer el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), en el año 2010.

En América Latina, desde mediados de la primera década del siglo XXI, países como México, Chile, Colombia, Uruguay y Cuba incorporaron propuestas curriculares con base en el enfoque por competencias. En Costa Rica, se desarrollaron algunas experiencias de formación basadas en competencias desde las universidades públicas, en el contexto de los proyectos “Tunning América Latina” y “6 x 4 Unión Europea, América Latina y el Caribe”.

Los procesos de aseguramiento de la calidad en la Universidad Nacional de Costa Rica han propiciado la evaluación del componente curricular. La carrera de Ciencias Geográficas con énfasis en Ordenamiento del Territorio llevó a cabo un proceso de Autoevaluación entre los años 2005 y 2008, que permitió reflexionar sobre el quehacer de la carrera y de la profesión. En los resultados de la autoevaluación se señalan fortalezas como: la actualización de los contenidos, la incorporación de referentes universales y las corrientes de pensamiento en la disciplina geográfica, así como la congruencia con la misión y la visión de la Universidad, la Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar y la Escuela de Ciencias Geográficas. No obstante, se indicó la necesidad de mejorar la actualización y la evaluación del perfil profesional, a partir de las demandas y la evolución del mercado, que fueron elementos claves para la innovación de la carrera.

En este contexto, el enfoque por competencias surgió como una alternativa para innovar el perfil académico y profesional desde el diseño curricular, según los requerimientos emanados de los/as actores/actrices involucrados/as: profesores/as, graduados/as, estudiantes y empleadores/as. En la actualidad, los cambios en el conocimiento, el trabajo y la cultura inciden directamente en los criterios de definición y de diseño curricular, y le otorgan importancia a los perfiles ocupacionales, al desempeño ocupacional y a la adecuación de las demandas del mercado de trabajo (Celis y Gómez, 2005).

El diseño curricular por competencias ofrece una alternativa para incorporar las demandas y la evolución del mercado, además de las tendencias disciplinarias que fortalecen la docencia, la investigación y la extensión.

Para cumplir con los objetivos del artículo, el documento se divide en cuatro apartados. En el primero se contextualizan las tres reformas educativas para América Latina, el énfasis de cada una de ellas y las tendencias educativas en el ámbito internacional, a partir de las conferencias

mundiales sobre la educación superior de 1998 y de 2009, organizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En el segundo apartado, se reflexiona acerca de la innovación y del desarrollo territorial, como elementos claves para la innovación curricular en la CCG-UNA. En el tercer componente, se analizan los fundamentos de la educación por competencias y las características de las competencias profesionales en el ámbito de la formación del/de la geógrafo/a profesional; también se conceptualiza el currículum y el diseño curricular por competencias. En el último acápite, se fundamenta la importancia de actualizar el perfil académico-profesional para la carrera, las competencias genéricas o transversales y las específicas, como elementos constitutivos del perfil.

2. Reformas educativas para América latina y la formación para el trabajo

En la actualidad el orden económico mundial incide directamente en la especialización del ejercicio profesional. Así, los nuevos perfiles y las competencias serán congruentes con las tecnologías actuales y se ajustarán a las formas de organización postburocráticas (Tünnermann, 2007). De esta manera, las revoluciones educativas de las últimas décadas se han caracterizado por una: "...progresiva economización de las políticas educativas y una notable empresarialización de la formación universitaria y de la investigación" (Torres, 2008, p. 163). Ante esta situación, las instituciones de educación superior deben replantear el aseguramiento de la calidad y su función social en el contexto de un estilo de desarrollo socioeconómico neoliberal.

La formación para el trabajo no es un tema reciente, se originó desde la Reforma de Córdoba de 1918. Las instituciones de educación superior respondieron al modelo de desarrollo y a las demandas de los grupos sociales emergentes, favorecidas por "Las migraciones, la modernización, el cambio en el rol del Estado como redistribuidor y creador de un mercado interno y la industrialización sustitutiva" (Rama, 2002, p. 1). El modelo de las universidades públicas asumió la formación de los/as profesionales, para atender los requerimientos de la industrialización y la transformación de la sociedad, que se impulsaron en Latinoamérica desde la década del 1930. En las décadas de 1960 y 1970, el modelo universitario nacido de

la Reforma de Córdoba se transformó de manera radical. El agotamiento del modelo de sustitución de importaciones propició una crisis económica y social, que evidenció la dificultad de las universidades para adaptarse de manera oportuna a las nuevas realidades (Rama, 2002). Para García (2003), la expansión de la educación superior inició en la segunda mitad del siglo XX. A escala mundial, el número de estudiantes matriculados/as se multiplicó por más de seis veces entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). La preferencia por profesiones tradicionales en desproporción con las áreas tecnológicas "...contribuyó al distanciamiento, en términos de pertinencia, entre las universidades y un aparato productivo que buscaba diversificarse en el marco de la crisis de los modelos primarios [sic] exportadores" (Rama, 2002, p. 4).

La Segunda Reforma Universitaria en América Latina condujo a la mercantilización, la educación dual y la feminización de la educación superior. En las décadas de 1980 y 1990, los cambios en la economía mundial y regional generaron exigencias que afectaron la educación, y que conllevaron a la transformación del modelo tradicional universitario latinoamericano. La gran contradicción, que se vivió en muchos países, fue la coexistencia entre el estímulo al crecimiento en la matrícula y el incremento de las instituciones privadas, con marcadas diferenciaciones de calidad y una decidida política orientada a la reducción del gasto público, en detrimento de la educación pública superior (Rama, 2002; Rivero, 2000). Es decir, las políticas neoliberales fomentaron la reducción del gasto público en educación, lo cual afectó la calidad educativa.

Otra consecuencia de la reforma fue la fuerte diferenciación en términos de la calidad de la educación superior, debido a la ausencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad de esta. Así la expansión del modelo público-privado se produjo en el marco de la ausencia de políticas públicas y de una libertad de mercado. De la misma forma, la masificación de la educación universitaria explicada, en gran medida, por el incremento en la matrícula-especialmente de la población femenina- presionó por un aumento de la diversificación de oportunidades de estudio por parte de los/as estudiantes, lo cual contribuyó a la diversificación en la oferta educativa.

La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina se caracteriza por la internacionalización, el control de la calidad, la expansión de nuevos saberes, y la educación permanente, las nuevas tecnologías

y la virtualización de la educación. La atención a las nuevas demandas de la educación en la Sociedad del Conocimiento se enfoca en la capacidad de *aprender a aprender*, de manera continua a lo largo de la vida. La cantidad de información que se recibe no es tan importante como su calidad: “La capacidad para entenderla, procesarla, aplicarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los proyectos personales” (Pérez, 2008, p.62).

El análisis de estas situaciones se ha convertido en objeto de las conferencias mundiales de educación. La formación profesional con base en competencias ha adquirido especial relevancia en el debate contemporáneo sobre la educación superior. Según Tünnermann (2007), en la primera Conferencia mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en 1998, se discutió que la “Formación profesional o disciplinaria de nivel superior debe comprender una educación general amplia y una educación especializada; para determinadas carreras, esa formación debe ser a menudo interdisciplinaria, centrada en competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad” (p. 25).

Asimismo, se anotó la necesidad de que las actuales generaciones adquieran los conocimientos, las competencias y las destrezas necesarias para afrontar las nuevas condiciones de forma pertinente. La conferencia se constituyó en un espacio que enfatizó la necesidad de garantizar un acceso equitativo a las tecnologías, en los distintos niveles de los sistemas de enseñanza (UNESCO, 1998). Después, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 2009 reconoció los avances realizados y sus repercusiones sobre las políticas educativas; el comunicado emanado por la UNESCO enfatiza “La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (p. 2). Es importante reconocer el componente axiológico otorgado por la UNESCO en la formación integral de los individuos que ingresan a la educación superior.

Las instituciones de educación superior cuando diseñan los planes de estudio se enfrentan a la divergencia entre el quehacer formativo de la

universidad y las demandas de la sociedad, por lo que se requiere enfrentar los siguientes dilemas (Zabalza, 2006).

- Entre el desarrollo personal y desarrollo científico: dependerá de lo que se entiende por formación, y los ámbitos que esta afecta ¿Cuáles son las acciones emprendidas para que los/as estudiantes alcancen un desarrollo integral?
- Entre la profesionalización y el enriquecimiento cultural: orientación dada a la formación. La tendencia en el ámbito europeo hacia una formación para el trabajo provoca que las universidades se adscriban a las demandas de los entes productivos.
- Entre la especialización y la polivalencia: En el caso de las carreras de más reciente configuración, la especialización surge como alternativa para una mejor inserción profesional.

Estos dilemas conducen a una reflexión acerca de la pertinencia social de la universidad pública y de las carreras impartidas. En este ámbito, surge la propuesta de una universidad latinoamericana que se "...comprometa con un modelo de globalización alternativa, es decir, solidaria y con rostro humano, tiene que comenzar por redefinir su Misión y Visión, a fin de incorporar en ellas claramente este compromiso" (Tünnermann, 2007, p. 26).

2.1. Autoevaluación y mejoramiento en la calidad de la educación en la Escuela de Ciencias Geográficas

La tercera generación de Reformas Educativas en América Latina está marcada por los procesos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior, en este contexto Costa Rica asumió el compromiso con el mejoramiento. En 2002, se decretó la Ley del Sistema Nacional de la Educación Superior (SINAES), cuyas actividades se declararon de interés público; tiene como fines planificar, organizar, desarrollar, implementar, controlar y dar seguimiento a los procesos de acreditación que garanticen la calidad de las carreras, los planes y programas ofrecidos por las instituciones de educación superior del país, y salvaguardar la confidencialidad del manejo de los datos de cada institución.

La Universidad Nacional, consciente de la importancia de valorar los parámetros de calidad de sus carreras inició la acreditación de sus carreras,

en el 2001, y para el 2010 contaba con diez carreras acreditadas (Araya, Quirós y Ruiz, 2010). En este marco, la Carrera de Ciencias Geográficas con énfasis en Ordenamiento del Territorio (CCG-UNA) comenzó un proceso de autoevaluación, con miras a la acreditación en el 2005.

En el 2008, la CCG-UNA se sometió a la acreditación de su plan de estudio, y en julio de 2011 recibe la acreditación por un periodo de cuatro años. La reflexión acerca de la calidad en la formación de profesionales en Geografía obliga a la actualización permanente del plan de estudios, desde una perspectiva centrada en el aprendizaje del/de la estudiante, con el fin de que el/la graduado/a sea capaz de aprender a aprender, enfrentarse a los problemas territoriales y ofrecer soluciones, aplicar los conocimientos en la práctica, saber comunicarse de manera asertiva y liderar equipos de trabajo.

3. La innovación y el desarrollo territorial: una aproximación desde lo curricular

La innovación consiste en introducir cambios, y el concepto proviene del ámbito empresarial. Para Castillo (1999), la innovación no sólo consiste en crear un producto nuevo, ya que puede innovarse al crear una nueva organización, una nueva forma de producción o una forma diferente de realizar las tareas (citado por Formichela, 2005). Esto conduce a considerar que el concepto de innovación es más amplio, y no sólo se relaciona con la generación de las nuevas tecnologías. La innovación puede ocurrir en la estructura social, en la gestión pública y en la elaboración de un producto u organización de una empresa, en este sentido: “la innovación representa un camino mediante el cual el conocimiento se traslada y se convierte en un proceso, un producto o un servicio que incorpora nuevas ventajas para el mercado o la sociedad” (Formichela, 2005, p.4).

La innovación se vincula al desarrollo, de igual manera que la formación universitaria responde a los requerimientos de los modelos de desarrollo. En este caso, el énfasis de la carrera de Ciencias Geográficas se orienta al ordenamiento territorial, en el que la innovación y el desarrollo se conjugan como factores claves, para mejorar la competitividad de las empresas y favorecer un desarrollo en los territorios, esto no sólo en términos de crecimiento económico, sino desde una perspectiva más integrada. La perspectiva de innovación y de desarrollo se ha consolidado entre

un buen número de profesionales, relacionados/as con la Economía, la Gestión Empresarial, la Sociología y la Geografía; quienes tienen la idea de que un esfuerzo de innovación sostenido, entendido como la capacidad de generar e incorporar conocimientos para dar respuestas creativas a los problemas del presente, contribuye al conocimiento (Méndez, 2002).

El ordenamiento del territorio se ha convertido en una de las líneas de investigación más relevantes, de los últimos tiempos, en ciencias sociales, con el especial protagonismo, en el ámbito geográfico, de las propuestas teóricas y de los estudios empíricos que se realizan desde la geografía económica e industrial (Feldman, 1994, Malecki, 1997 y Méndez, 1998; citados por Méndez, 2002). Estos estudios incluyen entre sus objetivos prioritarios la descripción y la interpretación de los procesos de innovación y sus impactos (económicos, laborales, socioculturales, ambientales, etc.). En esta línea se promueve el Desarrollo Local que, además del progreso material, busca el progreso espiritual de las personas y de toda la comunidad.

Es territorial, porque crece en un espacio que opera como unidad. También es multidimensional porque abarca diferentes esferas de la comunidad, y es integrado, porque articula diferentes políticas y programas verticales y sectoriales. El desarrollo local es sistémico, porque supone la cooperación de actores y la conciliación de intereses de diferentes ámbitos. Es sustentable, porque se prolonga en el tiempo. Es institucionalizado, participativo, planificado y es innovador, especialmente porque innova en el modelo de gestión (Formichela, 2005, p. 7).

El reto de la universidad consiste en convertir estas ideas de innovación en propuestas útiles. La innovación educativa se basa en introducir un cambio en el planeamiento curricular de un centro educativo, que procure modificar sus estructuras para obtener mejores resultados en el proceso educativo; relacionado con lo anterior, según Havelock y Huberman (1980) "... el papel de las innovaciones, en un campo tan condicionado por la sociedad, como es la educación, no es el de inventar, sino más bien adaptar soluciones conocidas a situaciones concretas" (citados por Rivas, 2000, p. 28).

La innovación curricular se conceptualiza como "...un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículum) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional" (De la Torre, 1998, p.18).

El perfil académico profesional del plan de estudio de la CCG-UNA, vigente desde el 2004, se sustenta en una: “Formación académica humanística y se organiza por áreas de interés formativo o áreas disciplinarias. Por ende, esta visión asume al sujeto social como protagonista de la práctica profesional” (Quesada, Cedeño y Zamora, 2007, p. 107). En cada una de las áreas de interés formativo se configuran una serie de competencias que el/la egresado/a debe asumir en su desempeño profesional, para alcanzarlas el/la sujeto social debe desarrollar los siguientes saberes: saber conceptual básico de la carrera, saber procedimental y saber actitudinal (Quesada, Cedeño y Zamora, 2007).

En el marco de la Autoevaluación, se evaluó el perfil académico-profesional desde la perspectiva de los/as profesores/as, los/as graduados y los/as empleadores/as; en consecuencia, se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué emerge de la evaluación? Algunos de los aspectos a considerar son: el nexo entre la práctica existente y el nivel de calidad que se requiere, la necesidad de fundamentar críticamente los criterios de la calidad perseguida, la conexión entre la nueva práctica (innovación curricular) y los objetivos de calidad previstos. La innovación del perfil de egreso propuesta debe apostar por la actualización desde una perspectiva holística e integral, que preste atención a la identificación de las competencias, las tareas y las situaciones problemáticas que deben resolver los/as graduados/as de la CCG-UNA. La educación basada en competencias y en el diseño curricular es una alternativa que a continuación se analizará.

4. Educación basada en competencias: hacia un enfoque curricular por competencias en la educación superior

La educación basada en competencias se originó a finales de la década de 1970, en los países industrializados. Desde la década de 1980, la formación por competencias adquirió mayor peso institucional, por su vinculación con un proceso de transformación “Mucho más político de mercantilización de la educación en general y de la universidad en particular, de la mano del neoliberalismo” (Angulo, 1997, Whitty y Cols, 1999 y Levidow, 2000; citados por Angulo, 2008, p.187). El interés fundamental de la formación universitaria fue vincular el sector productivo con el educativo. Este vínculo ha recibido algunas críticas; según Díaz y Rigo (2000), las versiones restrictivas aducen una significativa y preocupante limitación

del sector educativo, que se coloca al servicio del sector productivo. También se cuestiona la relación asimétrica entre las necesidades ocupacionales y las funciones educativas, y se esquiva la posibilidad de que el sector educativo influya en las empresas.

En cuanto a la educación por competencias, esta se ubica en el enfoque del capital humano² (Becker, 1993, Lanzi, 2004 y Robeins, 2006; citados por Angulo, 2008). La conceptualización de la educación, como capital humano, considera su relevancia como un factor de producción. Esto significa que la educación procura crear habilidades y conocimientos para incrementar la productividad económica. La visión mercantilista conduce a la discusión de una temática que se ubica fuera de la educación y se sitúa en el plano económico-laboral. Además, se convierte “La educación en algo instrumental: los aprendizajes (habilidades, conocimientos) se seleccionan por su contribución a la productividad económica” (Angulo, 2008, p.141).

4.1. Características de las competencias profesionales en el contexto educativo

Aunque existen diversas concepciones de las competencias, cada una de estas, con sus propias características desarrolladas en el ámbito educativo, se reconocen elementos comunes desde la perspectiva de Huerta, Pérez y Castellanos, 2000, Garagorri, 2007 y Pérez, 2008.

Carácter holístico e integrado. Los elementos delimitados en las competencias varían de una definición a otra, pero, básicamente, coinciden en la identificación de conceptos, de procedimientos y de actitudes. Según Garagorri (2007), para ser competente en algo “Se precisa emplear de forma conjunta y coordinada conocimientos o saberes teóricos conceptuales, procedimientos o saberes aplicativos, y actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea” (p. 50). La integración de conocimientos, emociones, valores, actitudes y habilidades supone

2 El tema conlleva un regreso a la visión integral del desarrollo económico y social, defendida particularmente por Adam Smith (en *La riqueza de las naciones Teoría de los sentimientos morales*). En su análisis de los determinantes de las posibilidades de producción, Smith subrayó el papel de la educación y el de la división del trabajo, el del aprendizaje por la experiencia y el de la formación técnica. El desarrollo de la capacidad humana para llevar una vida digna y para ser más productivos es esencial en su análisis de *La riqueza de las naciones*.

un avance en la comprensión compartimentalizada de la formación universitaria. El carácter holístico de las competencias se deriva de la integración de demandas externas, de los atributos individuales y de las características de los contextos (Pérez, 2008).

Desde la Geografía, el carácter integrador es un aspecto esencial para la formación humanista y para la disciplinaria. El objeto de estudio de la disciplina se enfoca en la función integradora de los elementos físico-naturales con los sociales y en la transformación del espacio social; la interrelación de estos permite el desarrollo de una formación holística.

Transferibles y multifuncionales. Una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad es asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. La educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de transferibilidad, el cual plantea que el/la profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales, a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará), deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes. Desde esta perspectiva, “La competencia se entiende como un sistema de reflexión abierta, de investigación y acción” (Pérez, 2008, p. 79). Las competencias desarrolladas son aplicables en múltiples situaciones y contextos, tanto académicos como familiares, lúdicos, laborales, sociales y personales. Las competencias son multifuncionales, debido a que pueden utilizarse en la consecución de varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para emprender diferentes tipos de trabajo. Deben suministrar una respuesta adecuada a los requerimientos en diversos contextos, y se convierten en un prerequisite para el adecuado desempeño de su vida personal, laboral y los subsiguientes aprendizajes (Perrenoud, 1997; citado por Garagorri, 2007). La multifuncionalidad, al igual que la multirreferencialidad, toma en cuenta la vinculación de las acciones educativas intencionales, en función de las características de diferentes contextos profesionales, y respecto a las necesidades sociales reales y la formación de los/as estudiantes.

Transferir las conceptualizaciones de síntesis y de análisis espacial, para la comprensión de los entornos locales y globales, es una habilidad

clave y una tarea a desempeñar en el ejercicio de la geografía aplicada en sus diferentes contextos: las municipalidades, las instituciones del estado, las empresas consultoras en ambiente y servicios cartográficos y las instituciones de educación. La visión multidisciplinaria desarrollada en las aulas, en el campo y en los lugares de trabajo le facilita al/a la profesional en Geografía la intervención en múltiples temas y el desarrollo de la capacidad de síntesis para enfocar problemas de forma integral (Rullan, 2001).

El principio de multifuncionalidad es estratégico en la formación geográfica, la multidisciplinaria fomenta la capacidad de síntesis y la transdisciplinaria permite interactuar con otros/as profesionales. Esto se explica por el manejo de la escala geográfica, la cual desarrolla la comprensión de los problemas desde el entorno local hasta el global y mundial.

La disposición o la actitud por satisfacer la necesidad y el placer de aprender. Esta característica se relaciona con las intenciones, las emociones y los valores, para encontrar el sentido y la satisfacción por la aventura de explorar nuevos horizontes (Pérez, 2008). La exploración de nuevos lugares, de fenómenos y de problemas constituye una actividad central del/de la profesional en Geografía. El interés en los problemas territoriales implica la indagación interdisciplinaria para la profundización y la comprensión integrada de los objetos de estudio.

La proyección de la acción. La ejecución de un acto proyectado es la acción, y el sentido de esta corresponde al acto proyectado; el acto es un comportamiento orientado a alcanzar fines y objetivos (Santos, 2000). De esta manera, la proyección de la acción conlleva al componente ético, “El ejercicio de juicios complejos y manejarse entre dilemas, pues toda acción humana concreta supone afrontar, elegir y priorizar entre diferentes principios morales frecuentemente en conflicto” (Pérez, 2008, p. 79).

Los geógrafos Philippe y Pinchemel (1988) señalan que los seres humanos son seres de acción que actúan sobre sí mismos/as, sobre los/as otros/as y sobre las cosas de la Tierra (citado Santos, 2000). En consecuencia, el ejercicio de la profesión en Geografía valora el componente ético como un elemento fundamental en el que “Las acciones son cada vez más precisas y también más ciegas, porque obedecen a un proyecto ajeno. En virtud del papel de los objetos técnicos, la acción es cada vez más racional, pero su razón es frecuentemente una razón técnica” (Santos, 2000, p. 69).

La racionalidad técnica que impone la globalización requiere de profesionales conscientes de que la relación entre la sociedad y la naturaleza debe estar mediada por una ética que tienda a la equidad.

Carácter abierto e ilimitado. Esta característica se apoya en los principios de la formación en alternancia, de la emergencia de nuevas competencias y del aprendizaje por disfunciones, además, tiene como objetivo el mejoramiento continuo a lo largo de la vida. La perfectibilidad de las capacidades y de las competencias no tiene límites, es un continuo en cada persona, responde y resuelve problemas en el ámbito de actuación. Este principio es contrario a las concepciones rígidas del aprendizaje, en las cuales sólo se puede aprender lo que estipulan los planes y programas de estudio, durante la etapa de formación como estudiante. La formación de profesionales, centrada en el aprendizaje, se concibe como un proceso abierto, flexible y permanente, que no se limita al periodo de formación universitaria, sino que responde a los grados de suficiencia variables a lo largo de la vida.

El carácter abierto de las competencias promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; este proceso se denomina *formación en alternancia* e implica integrar la capacitación, en ámbitos reales, con la formación en las aulas. Este pasaje de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional requiere el establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo/a, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiantado deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia entre los dos escenarios (Miklos, 1997, citado por Huerta, Pérez y Castellanos, 2000). La formación en alternancia, desde la Geografía, implica una experiencia significativa del trabajo de campo y de las prácticas supervisadas en las empresas; la experimentación en contextos reales desarrolla y complementa los aprendizajes generados en el aula.

El cambio continuo de los contextos y las necesidades requiere que los profesionales sean capaces de aprender nuevas competencias y de “desaprender” las que eventualmente sean obsoletas. El supuesto de fondo consiste en que los/as individuos/as formados/as en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a

los problemas que se les presenten. Se busca formar profesionales capacitados/as para una extensa vida profesional, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos aprendidos a lo largo de la formación. Con este tipo de cualidades, los/as egresados/as pueden incorporarse con más facilidad a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen como profesionales.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del/de la estudiante para que reflexione y actúe en situaciones imprevistas o disfuncionales, que pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de aprendizaje por disfunciones pone en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, que hacen posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas, no contempladas durante la formación (Miklos, 1997; citado por Huerta, Pérez y Castellanos, 2000).

Evaluables. Las competencias presuponen capacidades que se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación o contexto determinado. Las capacidades no son evaluables; por el contrario, las competencias sí son verificables y evaluables. Esta forma de entender las capacidades y las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: “Una persona sin capacidades no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida en que se traducen en competencias. Y a su vez el logro de competencias desarrolla las capacidades” (Roegiers, 2003 y 2004, citado por Garagorri, 2007, p. 50).

La integración de componentes teóricos, procedimentales y actitudinales en el concepto de competencia resulta insuficiente, porque no se explicita la contribución del conocimiento teórico al desarrollo de procedimientos. La consideración de otros componentes como las actitudes, los valores y las emociones constituyen “Un saber hacer complejo y adaptativo” (Pérez, 2008, p. 80). La competencia integra el saber conocer, el saber hacer y el saber ser en contextos específicos.

La educación está llamada a fortalecer las actitudes hacia el aprendizaje, por ejemplo la responsabilidad, la autonomía, la planificación y la gestión del tiempo y la colaboración, entre otras. El aprendizaje basado en competencias implica la ruptura con los sistemas tradicionales de enseñanza de tipo academicista, basados en resultados de aprendizaje y en la adquisición

de conocimientos; “La llamada “revolución copernicana” en la pedagogía, consiste en desplazar el acento de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje. De esa manera, se genera un renovado interés por las teorías o paradigmas del aprendizaje” (Tünnermann, 2007, p.10).

4.2. Diseño curricular por competencias

Según los lineamientos curriculares de la Universidad Nacional, el currículo se conceptualiza como disciplina teórico-práctica: “su objeto de estudio lo constituyen los ambientes y situaciones de enseñanza y aprendizaje, en la que el sujeto del currículo es un ser social, histórico, concreto y reflexivo, que posee un sistema de creencias, actitudes y valores que promueven el desarrollo personal y profesional del estudiante” (UNA-GACETA, 2003, p.11).

Desde esa perspectiva, el currículum se presenta como un proceso inacabado que recurre a la construcción de conocimiento sobre las condiciones materiales, histórico-sociales, conceptuales e institucionales en que se enmarcan los ambientes y las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La flexibilidad y el dinamismo del currículo plantean la necesidad de la revisión y el ajuste en concordancia con la práctica educativa, la investigación y las necesidades que emanan de los/as diferentes actores/actrices que participan en su desarrollo. En este sentido, el currículo se construye de acuerdo a los requerimientos del contexto y las vivencias de los actores (Quesada, Cedeño y Zamora, 2007).

El diseño curricular se refiere a los procesos de selección, organización, ejecución y evaluación del contenido curricular en congruencia con el marco epistemológico escogido, el cual incluye los principios teórico-metodológicos y la opción pedagógica seleccionada (UNA-GACETA, 2003). La propuesta de diseños curriculares por competencias para la formación de profesionales en el nivel universitario se enmarca en la educación por competencias. Estas propuestas conllevan a la apertura de nuevos enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias, en las que el estudiante posee un rol protagónico. Las competencias profesionales en el diseño curricular tienen como propósito elevar la eficiencia en la formación de los profesionales, como respuesta a las demandas de la sociedad. Asimismo asume la incorporación de las dimensiones psicológicas, cognitivas y

axiológicas en la formación integral de individuos/as que, posteriormente, se insertarán en el mercado.

Los diseños curriculares, basados en competencias, presentan el riesgo de sobrevalorar las competencias laborales sobre las genéricas y las personales, especialmente, sobre aquellas relacionadas con la formación de valores, que hoy no puede estar ausente de los procesos de formación integrales. La educación superior muestra síntomas reduccionistas en cuanto a su función, que la limitan a competencias de tipo práctico y a operaciones conductuales (Barnett, 2001, citado por Tünnermann, 2007).

Con la finalidad de integrar las competencias, se ofrecen tres modelos curriculares diferenciados entre sí que se utilizan en el ámbito europeo. En el primero se diferencian (y se integran) las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares, este modelo ha sido utilizado por los proyectos de DeSeCo (OCDE), Tuning, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Portugal, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) y el currículo vasco (Garagorri, 2007). El modelo curricular mixto mezcla, como competencias claves, las competencias transversales y las áreas disciplinares, ha sido utilizado por la Comisión Europea, Austria, Portugal, España, Luxemburgo y Francia. El modelo curricular en el que las competencias básicas no se diferencian de las áreas disciplinares se utiliza en Finlandia, Italia y Cataluña. Para la propuesta del perfil académico-profesional en la ECG-UNA, se asume el primer modelo curricular, en el que se diferencian e integran las competencias transversales o genéricas con las competencias específicas de las áreas disciplinarias.

5. La Geografía profesional y la actualización del perfil académico-profesional del/de la graduado/a en la carrera de Ciencias Geográficas.

5.1. Antecedentes de la evaluación del perfil

La fundación de la carrera de Ciencias Geográficas, en la Universidad Nacional, data del año 1973. La carrera de bachillerato y licenciatura inició con dos concentraciones o énfasis: Geografía Humana y Geografía Física. Posteriormente, en 1992 el énfasis de Geografía Física y Geografía Humana se transforma en Geografía con concentración en Ordenamiento

Territorial de los Recursos Naturales y el Ambiente, que estuvo vigente hasta 1998. Desde la reforma curricular de 1999, la formación del/de la graduado/a en Ciencias Geográficas, está vinculada con la actividad económica y productiva del país.

Los cambios en el perfil según las tendencias en la disciplina y la profesión han incidido en las innovaciones curriculares. De esta forma, los resultados de la Autoevaluación indicaron que “Los estudiantes de la carrera perciben un mercado importante con un gran potencial a futuro” (SINAES, 2010, p. 24). Asimismo, el estudio de seguimiento de graduados/as, en 2008, indicó que el 100% de las personas entrevistadas consideraron que existía relación entre la carrera estudiada y las funciones laborales, por lo que eran consistentes con la formación recibida (Araya, 2010). En cuanto al sector empleador, este reconoce que los/as graduados/as de la CCG-UNA demuestran amplia competencia en el manejo de las tecnologías más avanzadas para el conocimiento y el análisis territorial, así como para el trabajo de campo. No obstante, hay un déficit en las habilidades de comunicación oral y escrita, la comunicación cartográfica, la capacidad de liderazgo para la coordinación de equipos de trabajo y en la conducción de proyectos, la elaboración de propuestas y la gestión de proyectos (SINAES, 2010). Desde la perspectiva del sector empleador, la formación de las personas graduadas acentúa una valoración como “Técnico cartógrafo y experto en el manejo de Sistemas de Información Geográfica (SIG), pero no como profesional de Geografía” (SINAES, 2010, p. 25).

En síntesis, en la actualización del perfil académico-profesional se deben considerar las necesidades de las demandas sociales del sector productivo, del profesorado, de los/as graduados/as y de los/as estudiantes. En este sentido, la innovación curricular y actualización del plan de estudio y del perfil debe ser congruente con los cambios en el estilo del desarrollo del país.

5.2. El perfil profesional y académico de la CCG-UNA

El perfil profesional de una carrera, en este caso Ciencias Geográficas, se comprende como el eje que articula y orienta el plan de estudios. Para Zabalza (2006), “La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va actuar como punto de referencia y guía de todo el resto de procesos” (p. 37). En el diseño curricular por competencias, el perfil

se orienta respecto a las competencias genéricas y específicas que debe tener la formación de una persona profesional en Geografía, para desempeñarse adecuadamente en la sociedad actual y atender las necesidades del desarrollo nacional.

El perfil de la persona graduada se refiere a la formación general que ofrecen las universidades, que se sustenta en una propuesta curricular congruente con los principios filosóficos de la institución, su misión y su visión, las cuales, a su vez, están estrechamente relacionadas con el desempeño que se espera en la práctica de la disciplina y en el ejercicio profesional (Salas, 2006). En un nivel más específico del perfil se demarcan las áreas y las líneas curriculares que concretan la formación del/de la profesional, desde lo prescrito. El perfil expresa los objetivos generales y específicos de la carrera y los cursos o módulos necesarios (Arias, 2005).

5.3. Elementos constitutivos del perfil académico-profesional: las competencias transversales o genéricas y las competencias específicas

En el modelo curricular, utilizado para la propuesta del perfil por competencias, se diferencian (y se integran) las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares.

Las competencias transversales o genéricas: son aquellas que rompen los límites de una disciplina para extenderse potencialmente a todas ellas. Son conocimientos, habilidades, emociones, valores y actividades necesarias para ejercer eficazmente cualquier profesión (Baños y Pérez, 2005; y Pérez, 2008).

Estas conceptualizaciones coinciden con las generadas en el proyecto Tuning: “El concepto de competencias trata de seguir un enfoque integrador considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior” (González y Wagenaar, 2005, p.80).

Las competencias genéricas se entienden como conocer y comprender- el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender -, saber cómo actuar - la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones - saber cómo ser: los valores

como parte integral de la forma de percibir a los/as otros/as y vivir en un contexto social.

Las competencias genéricas se clasifican en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las *competencias instrumentales* incluyen habilidades cognoscitivas que se entienden como la capacidad de comprender y de manipular ideas y pensamientos; también abarcan las capacidades metodológicas que permiten organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje y tomar decisiones o resolver problemas; las destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, con las destrezas de computación y gerencia de la información y con las destrezas lingüísticas, tales como la comunicación oral y escrita o el conocimiento de una segunda lengua.

Las *competencias interpersonales* comprenden las capacidades individuales relativas a la expresión de los propios sentimientos y a las habilidades críticas y de autocrítica; de igual manera, las destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético, en consecuencia, tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

Las *competencias sistémicas* son las destrezas y las habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad; además suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y del conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

El desarrollo de las competencias transversales o genéricas, en los/as estudiantes, representa un contenido curricular a desarrollar, el cual debe procurarse a través de los diferentes cursos del plan de estudios y de las actividades curriculares y extracurriculares desarrolladas en la universidad.

Las competencias específicas de las Ciencias Geográficas: *Se refieren a las habilidades para conocer y comprender el conocimiento teórico del campo de la Geografía; se trata de saber cómo actuar y como aplicar los conocimientos hacia la resolución de problemas relacionados con el territorio, y saber cómo ser y cómo expresar los valores y vivir en un contexto social.*

Según el *Libro Blanco de Geografía y Ordenación del Territorio (2004)* las competencias específicas se clasifican en académicas, profesionales (saber hacer) y disciplinares (saber). Las competencias académicas son esquemas interpretativos que utilizan los/las profesionales en Geografía, y se refieren a:

- Conocer, comprender, interpretar e interesarse por los temas territoriales. Interrelacionar los fenómenos a diferentes escalas y el medio físico y ambiental con la esfera social y humana
- Explicar la diversidad de lugares, regiones y localizaciones
- Comprender las relaciones espaciales
- Analizar e interpretar los paisajes
- Otras competencias específicas son: ordenar y sintetizar información de origen diverso, ser capaz de gestionar problemas complejos, explicarlos, transmitirlos y proponer, de manera argumentada, las soluciones más adecuadas. Suscitar acuerdos en equipos interdisciplinarios, no sólo participar en ellos.

Las competencias profesionales (saber hacer) se refieren a las habilidades propias de la práctica del/de la profesional en Geografía. Las habilidades que se requiere lograr son: combinar dimensiones temporales y espaciales en la explicación de procesos socioterritoriales, recoger y expresar información geográfica tanto a nivel cartográfico como estadístico y su uso como instrumento para la interpretación del territorio, realizar el trabajo de campo y el conocimiento directo del territorio, y elaborar propuestas de organización y gestión territorial.

Las competencias disciplinares son los conocimientos básicos:

1. Geografía humana, económica y social; geografía física, medio ambiente y conocimientos regionales.
2. Historia y pensamiento de la disciplina, ordenación del territorio, métodos geográficos y de trabajo de campo

6. Conclusiones

La Tercera Reforma Educativa en América Latina enfatiza en los procesos de aseguramiento de la calidad educativa y de la formación para el trabajo. En este contexto, la acreditación de carreras universitarias en Costa Rica y los procesos de autoevaluación conllevan a procesos de mejoramiento de la calidad educativa. La carrera de Ciencias Geográficas, como resultado de la autoevaluación, ha iniciado la gestión para la actualización del perfil profesional y académico.

La innovación curricular en la CCG-UNA ha sido una tarea permanente desde finales de la década de los ochenta, y el impacto se refleja en la renovación de los planes de estudio y su aporte a la sociedad costarricense. En la actualidad, la sociedad del conocimiento exige cambios y la actualización de los perfiles de egreso, de acuerdo a las necesidades de los/as profesores/as, estudiantes, graduados/as y empleadores/as. Consecuentemente, la reflexión y la gestión de los cambios en el perfil se convierten en una actividad permanente.

El ordenamiento territorial es la línea de innovación, para el desarrollo local, que sigue la CCG-UNA, con lo que colabora con las instituciones públicas y privadas donde se desempeñan los/as graduados/as en Geografía.

La reflexión acerca de las propuestas curriculares, bajo el enfoque de las competencias profesionales, constituye una tarea prioritaria que debe analizarse desde la universidad pública. La formación para el trabajo no es un tema reciente, aunque en la actualidad predominan las propuestas formativas de educación superior. El enfoque por competencias es una opción para la innovación curricular, en tanto se adecue a las necesidades del contexto de cada país y de cada universidad.

La educación por competencias se apoya en el aprendizaje centrado en el/la estudiante, que se caracteriza por promover un aprendizaje de carácter integral, es transferible a diversos contextos de la vida cotidiana y del trabajo profesional, genera la capacidad de aprender a aprender. Finalmente, según los resultados de la autoevaluación de la carrera, se deben fortalecer las competencias genéricas transversales como: la comunicación oral y escrita, la comunicación en un segundo idioma, el liderazgo, la conducción de proyectos y la coordinación de equipos de trabajo.

La actualización del perfil académico-profesional es una tarea impostergable que implica revalorizar la función social de la disciplina, las formas en que aprenden los/as estudiantes, los requerimientos de la sociedad y el sector empleador. El aspecto más importante a considerar es el aporte del/de la profesional en Geografía al desarrollo local.

7. Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco Título de grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. Recuperado de http://www.uam.es/europea/lb_geografia.pdf.
- Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En Gimeno, J (comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata; pp. 176-205.
- Araya, I. (1 semestre 2010). Inserción laboral y líneas de trabajo del geógrafo de la Universidad Nacional, Costa Rica. En: *Revista Geográfica de América Central* 44, 109-132.
- Araya, I., Quirós, L. y Ruiz, A. (1 semestre 2010). Abordaje de factores de éxito académico desde la unidad académica: El caso de la escuela Ciencias Geográficas, Universidad Nacional, Costa Rica. En: *Revista Calidad en la Educación Superior* 1 (1), 1-19.
- Arias, T. F. (2005). *Propuesta para orientar el proceso de construcción y definición del perfil profesional fundamentado en competencias para el plan de estudios de bachillerato en la Enseñanza de la Matemática de la Universidad de Costa Rica*. Informe final del proyecto para optar por el grado de Magister en Planificación curricular. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. 183 p.
- Baños, J. y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. En: *Revista Educación Médica* 8 (4), 216-225. Recuperado de: http://www.scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S157518132005000500006&script=sci_arttext.
- Celis, J. y Gomez, V. (enero-junio, 2005). *Factores de innovación curricular y académica en la educación superior*. En: *Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* 1, 2, 1-14. Recuperado de: <http://revista.iered.org>.

- De la Torre, S. (1998). *Como innovar en los centros educativos*. Madrid. Editorial. Escuela Española.
- Díaz, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Valle, M. (coord). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: Centro de estudios sobre la Universidad, pp.76-103.
- Formichella, M. (2005). *La evolución del concepto de innovación y su relación con el desarrollo*. Recuperado de: http://www.fidamerica.cl/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_1142.pdf.
- Garagorri, X. (mayo, 2007). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. En: *Revista Aula de Innovación Educativa 161*, 56-59. Recuperado de: http://www.oriapat.net/zuzen/documents/Curriculumbasadoencompetencias_Garagorri.pdf.
- García, C. (2003) Balance de la década de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En: Mollis, M. (ed.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/gguadilla.pdf>.
- González, J. & Wagenaar, R. (eds.). (2005). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final Fase 2. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Hawes, G. (2005). *Construcción de un currículum profesional*. Recuperado de: <http://dirpregrado.otalca.cl/UserFilesDP/File/8.pdf>.
- Huerta, A. J., Pérez, G. I. y Castellanos C, A. (abril-junio, 2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. En: *Revista de educación Nueva época 13*. Recuperado de: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>.
- Madriz, F. (2002). Geógrafos: Formación y empleo. En: *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles 32*, 167-207. Recuperado en: <http://age.ieg.csic.es/boletin/33/3311.pdf>.
- Méndez, R. (2002). Innovación y desarrollo territorial: algunos debates teóricos recientes. En: *EURE 28*, (84), 63-83. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-1612002008400004&script=sci_arttext&tlng=en#2

- Meneses, L. (1987). *Estudio integral del mercado potencial para el geógrafo y la situación económica laboral de los egresados de Geografía, Universidad Nacional*. Documento no publicado.
- Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Editor, E. (ed.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Editorial Morata.
- Quesada, M., Cedeño, A., y Zamora, J. (2007). *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica*. Heredia: Editorial Universidad Nacional.
- Rama, C. (2002). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de: <http://info.udlap.mx/rsu/pdf/3/LaTerceraReformadelaEducacionSuperiorenAmericaLatina.pdf>.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rivero, J. (mayo-agosto, 2000) Reforma y desigualdad educativa en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación* 023,103-133. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80002304.pdf>.
- Rullan, O. (2001). El proceso de codificación del oficio de geógrafo. En *Boletín de la Asociación de Geógrafos* 31, 159-176. Recuperado de: <http://age.ieg.csic.es/boletin/31/3109.pdf>.
- Salas, F. (2006). Los estudios de seguimiento de la población graduada como herramienta para el cambio y la innovación en el currículo universitario. En: *Revista Educación* 30 (2), 63-81.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel Geografía.
- Sen, A. (1998). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. En Emmerij, L. y Núñez, J. (compiladores). *El Desarrollo Económico y social en los umbrales del s siglo XXI*. Washington D.C.: BID. Recuperado de http://www.ucc.edu.ar/proyecto_materias/4.1.0.12.1/pm_s_archivos/sen_teor1.doc.
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. (2010). *Proceso de acreditación: etapa evaluación externa*. San José, Costa Rica. Documento sin publicar.

- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En Gimeno, J (comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata. pp. 143-175.
- Tünnermann, B. C. (2007). *Los desafíos de la universidad en el siglo XXI: lección inaugural*. Recuperado de: http://www.cca.ucr.ac.cr/documentos/articulos/desafios_universidad_siglo_xxi.doc.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- UNESCO. (2009) Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Universidad Nacional. (30 de noviembre, 2003) *UNA-GACETA14*, Heredia, Costa Rica.
- Vizcarro, C. y León, J. A. (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Argentina: Narcea.