

CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL PROFESIONAL

Profs. Gustavo Hawes B.
Proyecto Mecesup Tal 0101
Talca, Enero de 2005

Índice

1.	Presentación.....	3
2.	Contextualización.....	3
2.1	Los espacios de educación superior.....	4
2.2	Contexto nacional.....	6
2.3	Proyecto Tal 101.....	8
3.	Enfoques prevaecientes de los sistemas de organización del trabajo.....	9
3.1	Del modelo analítico del fordismo a la empresa moderna.....	9
3.2	Modelo de competencias laborales y ocupacionales OIT-Cinterfor.....	10
3.3	Modelo de Ingeniería de las Competencias.....	10
3.4	Desarrollo profesional: básico, experto, especialista.....	11
4.	Perfil profesional y conceptos asociados.....	13
4.1	Perfil profesional.....	13
4.1.1	Concepto.....	13
4.1.2	Relevancia.....	14
4.1.3	Estructura.....	14
4.2	Dominio de competencias.....	17
4.3	Concepto de competencia.....	18
4.4	Área de competencias.....	20
4.5	Capacidades o Subcompetencias.....	21
4.6	Contexto de desempeño.....	22
5.	Validación de perfiles.....	23
5.1	Estrategia para producción y validación en el Modo I.....	24
5.2	Estrategia para la producción y validación en el Modo II.....	29
5.3	El documento final resultante.....	33
6.	Construcción de Perfiles Basados en Competencias: la experiencia de la Universidad de Talca.....	33
6.1	Proceso de definición del perfil.....	35
6.2	Taller de construcción y validación de un perfil.....	37
6.3	Análisis y ordenamiento de capacidades y competencias.....	37
7.	Conclusiones.....	38
8.	Referencias.....	41

1. Presentación.

Este trabajo se inserta en el proyecto “Construcción e Instalación de una Visión Renovada de la Formación de Pregrado. Rediseño y Validación de los Currícula de las Carreras Profesionales”, financiado por el programa Mecesus bajo la rúbrica Mecesus-TAL0101¹. Una de las tareas involucradas en el proceso es la del diseño de perfiles profesionales para las carreras de la Universidad de Talca, de lo que se da cuenta a continuación.

El diseño de las profesiones ha sido una práctica habitual y constante en las universidades y otros centros de formación. En este proceso, un concepto utilizado con frecuencia y casi una constante es el de “perfil profesional”. Sin embargo, la lectura de las diferentes propuestas que se hacen al público –que finalmente es el “consumidor” de este tipo de productos-, permite visualizar cómo son descripciones genéricas, ambiguas y sumamente convergentes, que dicen poco acerca de qué es lo que realmente es capaz de hacer y no hace un egresado o titulado determinado.

Uno de los productos más importante que se propone el proyecto Mecesus TAL 101 es, precisamente, elaborar los perfiles de competencias de los egresados de las diferentes carreras de pregrado que dicta la Universidad de Talca.

La búsqueda de información en la literatura especializada⁽²⁾, así como en la información proporcionada por universidades en el país y en el extranjero, arroja resultados más bien escasos cuando se trata de las profesiones universitarias; no así cuando son profesiones del nivel de técnico.

Este documento resume los resultados de la búsqueda de literatura especializada y el proceso de construcción de perfiles de competencias llevado a cabo por el Proyecto TAL0101. Un aspecto a resaltar al respecto lo constituye la consulta a diversos actores externos a la Universidad, tales como egresados, empresarios y profesionales destacados en cada uno de los dominios del respectivo perfil; así como la validación de los resultados de dicha consulta por parte de los docentes de la respectiva carrera.

2. Contextualización.

En esta sección se proponen algunos antecedentes que permiten poner el tema del perfil profesional en un contexto en el que adquiera significado. Primeramente se hace referencia al Proyecto Mecesus Tal0101, de rediseño curricular. Luego, se tiene una breve visión de cuál es el contexto nacional para luego pasar a examinar el concepto de construcción de un “espacio de educación superior”.

¹ Información más específica en http://www.otalca.cl/mecesus2/html/proyecto_tal0101/pag1.htm

² Bases de datos en Proquest, Ebsco, ERIC, entre las más importantes.

2.1 Los espacios de educación superior.

(a) El espacio europeo.

El proceso seguido por Europa para llegar a lo que hoy conocemos, se remonta a 1956 con el Tratado de Roma, que fue la primera base de la Comunidad Europea, sólo diez años después de finalizada la II Guerra Mundial, con una Europa destruida en su infraestructura y destrozada en las relaciones de sus países, cuya máxima división se expresó simbólica y efectivamente en el Muro de Berlín. El Tratado de Roma pone la base de la integración económica, estableciendo la eliminación de los aranceles internos en un lapso de 12 años. Luego vinieron otros procesos como la integración política al crearse la Unión Europea y la moneda comunitaria, el euro. La necesidad de integrar a los ciudadanos europeos llevó a desarrollar programas de movilidad, particularmente orientados a los estudiantes y profesores del nivel terciario de la educación. En 1999 se firma la Declaración de Bolonia (precedida por otras reuniones como la de rectores en la Universidad de La Sorbona), que da el inicio definitivo a un proceso conocido como la “construcción del espacio europeo de educación superior”.

En 1988 se firma en Bolonia, con motivo del 900º aniversario de la Universidad de Bolonia, la Magna Charta Universitatum, declaración fundamental donde sostienen la libertad como el máximo principio inspirador de la universidad europea (Hawes, 2003), con su componente paralelo de responsabilidad y responsividad ante las demandas del desarrollo, de la calidad de vida y del conocimiento y la tecnología. Asimismo, sostiene que la tradición humanista propia del desarrollo universitario se plantea en términos tales que su vocación trasciende las fronteras geográficas y políticas, afirmando la necesidad vital de que las diferentes culturas del continente se conozcan e influyan mutuamente.

Diez años más tarde, en 1998 se firma la Declaración de París, y en 1999 la Declaración de Bolonia donde se señala explícitamente el propósito de “*un acto de común compromiso de los gobiernos nacionales con el principio de ‘europeización’ de la educación superior a través de una creciente cooperación de las instituciones*” (EAIE, 1999).

Para estos propósitos se adoptan los objetivos operativos de hacer transparentes los títulos y grados a través de un Suplemento al Diploma, adoptar un sistema basado en dos ciclos (pre y postgrado), adopción de un sistema de créditos —el ECTS, promoción de la movilidad, aseguramiento de la calidad, y promoción de las dimensiones europeas de la educación superior (*desarrollo curricular, cooperación interinstitucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudio, entrenamiento e investigación*) (European Union, 1999).

Es de especial relevancia mencionar aquí también el Proyecto Tuning llevado a cabo para determinar las competencias genéricas del perfil del egresado de pregrado, mediante encuestas enviadas a egresados de cerca de un centenar de universidades europeas.

(b) Espacio latinoamericano.

El “espacio latinoamericano de la educación superior” existe como expresión verbal, como declaración de intenciones y como iniciativas incipientes pero no puede afirmarse que lo haya. Quizás lo más próximo que pudiera hallarse en el contexto latinoamericano es la iniciativa de la CSUCA –Comisión Superior Universitaria de Centro América-, que desde hace años apunta a la colaboración y fortalecimiento de la educación universitaria en el área centroamericana.

El Mercosur, por su parte, tiene un capítulo relacionado con la educación superior³. Entre los principales acuerdos logrados se encuentra uno de “admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los países miembros del Mercosur” de 1999; el “acuerdo de admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los países miembros del Mercosur, en la República de Bolivia y en la República de Chile” de 1999; el memorando de entendimiento sobre la inserción de un mecanismo experimental de acreditación de cursos para el reconocimiento de títulos de graduación universitaria en los países del Mercosur, de 1998; el protocolo de integración educacional para la formación de recursos humanos en nivel de postgrado entre los países del Mercosur de 1996, el protocolo de integración educacional, revalidación de certificados, títulos y estudios de nivel fundamental y medio no técnico de 1994.

Se firmó también el Compromiso de Brasilia entre los países miembros además de Chile y Bolivia para el trienio 1998-2000, que fija dos áreas prioritarias: (I) Desarrollo de la identidad regional por medio del estímulo al conocimiento mutuo y a una cultura de integración; (II) Promoción de políticas regionales de capacitación de recursos humanos y mejoramiento de la calidad de la educación.

El Plan 2001-2005 por su parte, aborda el tema de la educación superior proponiendo la conformación de un espacio académico regional, el mejoramiento de su calidad y la formación de recursos humanos como elementos sustanciales para estimular el proceso de integración. Los principales hitos temáticos están constituidos por la acreditación, la movilidad (proyectos y acciones de gestión académica e institucional, movilidad estudiantil, sistema de transferencia de créditos e intercambio de docentes e investigadores), y cooperación interinstitucional (programas colaborativos de grado y postgrado, programas de investigaciones conjuntas, constitución de redes de excelencia, y trabajo conjunto con los otros niveles educativos en materia de formación docente).

La agencia chilena CNAP⁴ ha estado fuertemente involucrada en el proceso de avanzar hacia la acreditación de profesiones universitarias entre los países miembros y observadores del MERCOSUR. La presencia de numerosas empresas latinoamericanas en nuestros países significa la aparición en la escena nacional de profesionales provenientes de aquellos países donde se originan las empresas transnacionales latinoamericanas, planteándose de hecho el problema del reconocimiento de títulos y

³ Los principales acuerdos encuentran en <http://sicmercosul.mec.gov.br/asp/Acordos/acordos.asp>

⁴ CNAP: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado.

grados. Lo mismo ocurre cuando nuestros connacionales van a trabajar a países de la región.

En Abril de 2004 un conjunto de instituciones académicas latinoamericanas y europeas (CINDA, CENEVAL, COLUMBUS) hicieron un llamado a la Cumbre de Jefes de Estado a reunirse en Mayo de 2004 en Guadalajara, a través de la denominada “Declaración de Lovaina”, en la que plantean la idea de un “espacio latinoamericano de la educación superior”. La propuesta de Ceneval-México fue discutida anteriormente en un Seminario Internacional en el mes de marzo de en México, y posteriormente en un Seminario Internacional en Buenos Aires durante el mes de junio de 2004.

(c) Espacio nacional.

El “espacio nacional” por ahora no existe. En estos momentos se están dando pasos hacia la integración nacional por la vía de incentivar a las universidades a ejecutar proyectos de desarrollo en red con otras universidades nacionales. Se espera que en lo sucesivo los nuevos proyectos Mecesup pongan el énfasis en la aprobación de proyectos que buscan el intercambio estudiantil y un avance en el proceso de reconocimiento mutuo de créditos académicos. De hecho la política del programa Mecesup del Ministerio de Educación es impulsar iniciativas como las de Bolonia, que se asocian a crear espacios de comunicación, movilidad y colaboración entre universidades a través de “redes”. La reciente puesta en marcha del Proyecto Tuning Chile-América Latina va precisamente en esta dirección.

En otras palabras, existe una voluntad de introducir una dinámica similar a la europea (movilidad estudiantil y docente, integración curricular, transparencia de títulos y grados, etc). A diferencia de Europa, este no es un punto más en un proceso ya largo de integración: en Chile es quizás uno de los primeros pasos en auténtica y productiva colaboración interuniversitaria. La diferencia fundamental en el proceso de integración que ocurre en Europa respecto de Chile y América Latina, reside en la relativa homogeneidad de los sistemas universitarios europeos que, en su mayoría, están constituidos por universidades públicas con un financiamiento fiscal adecuado a las necesidades de su desarrollo y con aportes considerables de la Unión Europea y los ministerios de educación para apoyar el proceso de integración universitario.

2.2 Contexto nacional.

La formación profesional, en el marco del contexto nacional, está en proceso de renovación: diferentes instituciones han iniciado cambios en mayor o menor profundidad desde hace algunos años.

Las orientaciones recibidas desde el Ministerio de Educación a través del programa Mecesup, particularmente en su segunda etapa que se inicia este año 2004, se dirigen todas ellas a procesos de rediseño, entendiendo por ello una serie de conceptos relacionados con el espacio europeo de educación superior.

El proceso nacional en educación superior, en cambio, pone la cuestión universitaria al comienzo y luego de una larga historia de desintegración y no después de una larga historia de integración (como ha ocurrido en Europa). Se precisa avanzar rápidamente en producir condiciones iniciales similares a aquellos componentes que surgen como resultados de largos procesos de integración. Así, se entiende que diseñar currícula comparables permitirán la movilidad de estudiantes y académicos; en cambio, en la UE primero ocurrió la movilidad y luego vino la necesidad insoslayable de la comparabilidad de los currícula.

La historia próxima de la ES nacional se remonta a la reforma de 1981, año en que se da inicio a un modelo ampliado de la misma, cuyas características centrales son las siguientes.

(a) De la restricción a la universidad –educación universitaria-, se amplía la concepción a “educación superior”, dando cabida a expresiones no universitarias tales como los institutos profesionales, los centros de formación técnica, y las academias especializadas de las fuerzas armadas y las policías. Cada una de estas instituciones debía precisar perfiles de egresados cualitativamente diferentes y alcanzar convenios de articulación que hasta ahora no han abundado.

(b) La apertura a la iniciativa privada para crear y sostener instituciones de educación superior, lo que dio origen a una proliferación de instituciones que, en el caso de las universidades alcanzan a más de 40 en el año 2004, con la producción de perfiles de egresados con una alta variabilidad de niveles, competencias y características curriculares, para no decir nada acerca de la calidad de los programas.

(c) Una estructura de financiamiento para el caso de las universidades con aportes del Estado que paulatinamente va disminuyendo en relación a las necesidades de cada institución, lo que empuja a las universidades públicas a cobrar por los servicios docentes, de asistencia técnica y otros. La necesidad de moverse en el mercado, por su parte, se ve obstaculizada por una concepción de la empresa pública contenida en las normas administrativas del Estado que la hacen altamente ineficiente a la hora de tener que competir con el sector privado.

(d) El enmarcamiento de la educación superior en el modelo neo-liberal de la economía de mercado vigente en la época, que pone el énfasis en la competencia entre las instituciones más que en la colaboración; ello es completamente consistente con una lógica de mercado que, en este sentido, sería aplicable a los estudios universitarios con la misma facilidad que a la venta de commodities o productos estandarizados factibles de conocer su calidad en forma previa a la compra, que supone que el cliente sabe decidir lo que le conviene más. Esto lleva a que las instituciones se incomuniquen, consideren la información como “estratégica”, y compitan entre sí por recursos, estudiantes, docentes y otro tipo de clientes.

2.3 Proyecto Tal 101.

El proyecto Tal 101⁵, conocido como “de rediseño curricular”, se propone como una de sus metas intermedias la producción de los perfiles profesionales de las diferentes carreras de pregrado que se dictan en el seno de la Universidad de Talca.

La generación de los perfiles está antecedida por una cantidad de acciones orientadas a proporcionar las “fuentes” o “insumos” requeridos para ello. Entre éstos se encuentran los estudios de Estado Actual del Conocimiento sobre enseñanza de nivel superior en países desarrollados y de Carreras en Prospectiva, los estudios de diagnóstico previo y de seguimiento y acompañamiento de las actividades del proyecto, así como los resultados de los talleres de definición y validación de perfiles profesionales basados en competencias; ello, amén de la necesaria búsqueda que deben hacer las unidades académicas en términos de cuáles son los aportes locales y nacionales a este racional. Gráficamente, es posible resumir el proceso de la siguiente manera:

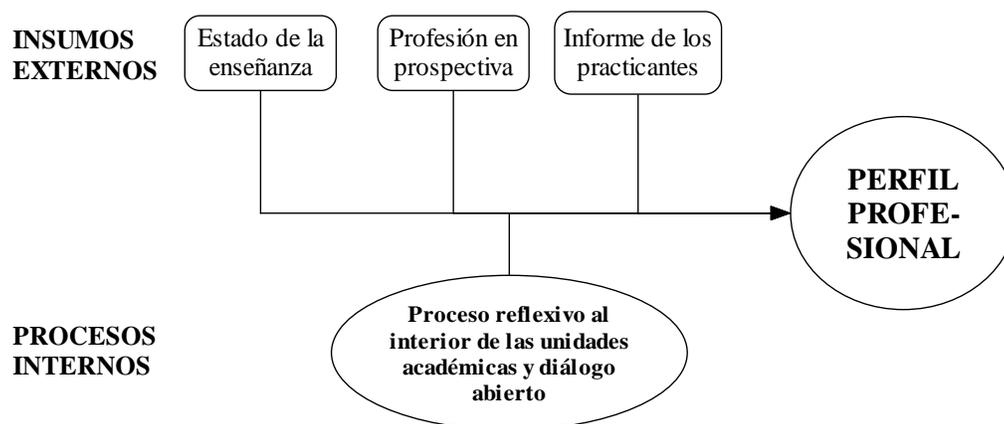


Ilustración 1 - Modelo general del proceso de diseño

Desde un proceso reflexivo y dialogante (entre sí y con el resto de la universidad) al interior de las unidades académicas (Facultades, Institutos, Departamentos, Escuelas), el perfil profesional se elabora teniendo a la vista la información relevante que viene desde el mundo exterior: en el plano internacional, cómo está la enseñanza en la profesión en los principales países que marcan las tendencias universitarias del mundo, y cómo se visualiza su desarrollo en los próximos años; en el plano nacional, qué están haciendo los practicantes de la profesión, cómo valoran la formación recibida, cuáles son los énfasis y tendencias que demanda actualmente la misma profesión. Así mismo, se estudian los niveles de autonomía profesional y las decisiones que debe tomar cada profesional.

⁵ Proyecto “Construcción e Instalación de una Visión Renovada de la Formación de Pregrado. Rediseño y Validación de los Currícula de las Carreras Profesionales”, financiado por el programa Mecesup bajo la rúbrica Mecesup-TAL0101.

El proceso seguido en la Universidad de Talca en la construcción y definición del perfil se desarrolla en secciones posteriores. Los conceptos de perfil profesional están íntimamente ligados al contexto del mundo del trabajo prevalecientes en una época y sociedad dada, así como a la organización del trabajo, los grados de autonomía del ejercicio profesional y las relaciones existentes entre familias ocupacionales conformadas por profesiones que tienen un núcleo común. En actualidad, como se verá más adelante, existe también un núcleo de competencias genéricas comunes a las más diversas profesiones que tienen que ver con las capacidades comunicacionales, de trabajo en equipo, de análisis, de síntesis y de aprender a aprender para poder estar al día respecto del rápido cambio social y tecnológico de nuestra era.

3. Enfoques prevalecientes de los sistemas de organización del trabajo.

3.1 Del modelo analítico del fordismo a la empresa moderna..

Henry Ford incorporó los conceptos de F.W. Taylor, dividiendo la producción en tareas especializadas, y organizándolas en una secuencia lineal, de acuerdo al método cartesiano, y creó una línea de producción para el montaje del automóvil. En esencia, el modelo del fordismo (a partir de las plantas de montaje de automóviles de Ford) es un procedimiento analítico que define las tareas en función de la obra a realizar, es decir, el montaje y armado de un automóvil en la cadena de montaje.

El trabajo analítico para dividir las diversas tareas en sus mínimos componentes y la reducción o racionalización máxima del movimiento para mejorar la eficiencia, imponen al operador un ritmo determinado que él no controla, sino que depende de la velocidad de la cadena de montaje. El cuidadoso estudio de los tiempos permitió a Ford establecer los óptimos de eficiencia en su proceso.

La línea de producción se organiza para una actividad como encaje sucesivo de piezas y partes, hasta formar el conjunto. Esto requiere la estandarización de todas las partes: no puede detenerse la línea de montaje porque una pieza no encaja donde debe ir y otras sí. Esto permitió el concepto de producto homogéneo (el Ford-T29)

En este modelo no se encuentra una noción de perfil profesional propiamente tal, pero es indicativo de un “perfil de tareas” determinadas a partir del análisis ocupacional de operaciones predefinidas. La estructura de la tarea (conjunto de operaciones simples y replicables sin necesidad de pensar y en ausencia de variación) es impuesta al operario por el diseño de profesionales que han analizado previamente el proceso, quien debe amoldarse completamente a la misma⁶ con una concentración prácticamente absoluta en su trabajo. En este caso no se espera que los trabajadores puedan prever o reaccionar frente a situaciones nuevas o proponer medidas de mejoramiento continuo.

⁶ Es notable la sátira que al respecto desarrolla Charles Chaplin en su película “Tiempos Modernos”.

3.2 Modelo de competencias laborales y ocupacionales OIT-Cinterfor

La Organización Internacional del Trabajo –OIT- ha definido el concepto de "Competencia Profesional" como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. Más precisamente, "una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada" (Vargas Zúñiga, 2004), existiendo muchas otras acepciones del concepto (Cfr. CIDEDEC, 1999). El propósito del diseño curricular es lograr en el estudiante-trabajador un perfil de egreso, entendido éste como "el conjunto de capacidades que un egresado debe poseer al concluir un plan de estudios conducente a un título (de nivel medio o superior) identificado a partir de las competencias requeridas (Vargas Zúñiga, 2004).

En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

Si bien el modelo patrocinado por Cinterfor en la región representa un importante avance respecto del anterior análisis de tareas de los puestos de trabajo, el mismo ha tenido mayor aplicabilidad en la capacitación de trabajadores y formación de técnicos en la enseñanza media. La exigencia de competencias de alto nivel (higher order competencies) por parte de la educación superior (e.g., autoperfeccionamiento, análisis, síntesis o creatividad), requiere de un proceso mucho más complejo para lograr satisfacer los requerimientos del diseño curricular de profesiones que están en proceso de cambio permanente. Los esfuerzos de Leonard Maertens en México y otros países en representación de la OIT tampoco llegaron a proponer un modelo comprensivo de perfil profesional, dado su interés primordial en la certificación de calificaciones de los trabajadores y su tendencia a enfatizar la subdivisión extrema de las competencias para llegar a evaluar elementos de las mismas cuya concatenación se pierde por la parcialización de la evaluación de los aprendizajes.

3.3 Modelo de Ingeniería de las Competencias.

Este modelo hace referencia a aportes como los de Guy Le Boterf (1995; 2003) quien ha buscado la integración de los elementos que conforman una competencia plantea que hoy se requieren profesionales motivados, en que los sujetos buscan una identidad profesional que de sentido a los saberes y competencias adquiridos y aumente sus posibilidades de empleabilidad. Según Le Boterf, la competencia profesional es producto de la combinación de recursos (saberes, saber-hacer, cualidades, experiencias, medios, recursos relacionales e informacionales), pero la competencia en sí no tiene sentido sino que en una perspectiva de profesionalismo. En términos de Le Boterf, cada uno debe convertirse en el empresario de su profesionalización, monitoreando la conservación y desarrollo de las competencias, asegurando su calidad y eficacia, dando prioridad al tratamiento de la competencia colectiva antes que la individual.

Esta visión más europeizante de las competencias apunta a una concepción de la misma más como “dominio” de acción profesional, que como “unidad específica” de competencia asociada a una tarea. Se plantea la necesidad de siempre establecer el vínculo entre las competencias y los procesos transversales de la empresa (Meignant, 1995).

3.4 Desarrollo profesional: básico, experto, especialista.

El concepto de profesión es amplio, al igual que el uso del término. En principio, la profesión no requiere necesariamente acreditaciones ni certificaciones académicas: basta el reconocimiento social de la eficacia con que realiza su trabajo y el grado de satisfacción que produce en quienes reciben sus servicios.

La institucionalización de las profesiones a través de la creación de gremios y la función de acreditación que éstos realizan, lleva paulatinamente a la sistematización de la formación, a la creación de un curriculum que asegura cierta homogeneidad en la formación. Ahora bien, durante siglos las profesiones estuvieron encapsuladas en el formato profesional del gremio, dado que los procesos de cambio en la tecnología eran sumamente lentos. La revolución industrial trae consigo una mayor complejidad de la formación, una velocidad no vista del cambio científico y tecnológico, una ampliación del campo de desempeño de los profesionales, la ampliación de las opciones de formación, la multiplicación de las “especialidades” profesionales.

Una de las cuestiones críticas de la formación sobre las cuales se apoyó el diseño y desarrollo del programa de rediseño fue el llamado “síndrome Atenea” (Hawes, 2001): la pretensión de formar al profesional completo, total, de manera que no requiriese formación adicional una vez egresado, al modo de la diosa Atenea que nace completa, adulta y armada, de la cabeza de Zeus. En ella no hay evolución, no hay desarrollo, no hay perfeccionamiento.

En razón de lo anterior, y atendiendo a la evidencia que el propio sentido común y la personal experiencia de cada profesional nos proporcionan, se propone aquí distinguir al menos tres niveles del desarrollo profesional:

- el profesional básico, que representa a quien acaba de egresar del proceso formativo, recién premunido de su certificación e intentando incorporarse al mundo laboral, complejo y competitivo;
- el profesional maestro o experto, que es quien ha ejercido durante un período (del orden de 4-5 años) y ha adquirido un dominio de la profesión que le permite ser reconocido, considerado y tratado como par por otros profesionales mayores; en otras palabras, puede decirse de quien ha terminado su aprendizaje y formación luego de una práctica relativamente extensa;
- el profesional especialista o virtuoso, aquel que ha continuado su formación en un especial dominio de competencias, que le diferencian de los niveles anteriores y es reconocido por sus pares como quien excede el nivel de maestría.

El “perfil del profesional básico” o “profesional inicial” corresponde al de un egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un

grado de eficiencia razonable, que se traduce (positivamente) en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión y (negativamente) en la evitación de errores que pudieran perjudicar a las personas o a las organizaciones.

La frecuencia o tasa de errores se convierte en el criterio para determinar la experticia de un profesional. Hay quienes, una vez egresados tienen un rápido proceso de expertización: su curva es rápida y desciende de manera abrupta hacia bajas o muy bajas tasas de error. Alternativamente, hay quienes tienen un proceso de expertización lento, con una alta tasa de ocurrencia de errores, los que poco a poco van decayendo. Un profesional pasa a ser experto en un campo de competencias cuando su tasa de error en ese campo tiende a cero.

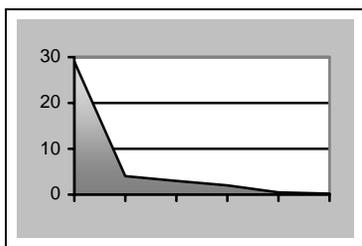


Ilustración 2. Curva Rápida

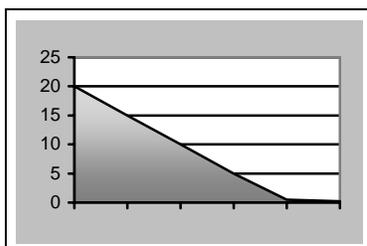


Ilustración 3. Curva media

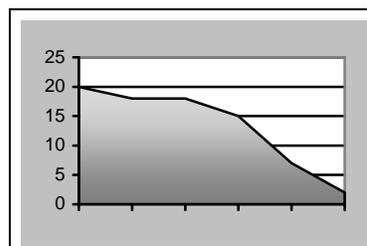


Ilustración 4. Curva Lenta

La responsabilidad de la universidad es entregar a la sociedad a un profesional que sea capaz de desempeñarse competentemente en aquellos dominios de competencia que son los centrales de la formación. Sin embargo, hay que mantener algunas prevenciones al respecto.

Primero, el concepto de básico se relaciona con la formación en los dominios de competencia que son aquellos sin los cuales no se puede acreditar un profesional de una denominación determinada. Aunque sea una definición negativa, la consideración de cualquier profesión por parte de sus miembros permitirá delimitar con cierta claridad cuáles son aquellos dominios de competencia críticos. Otros dominios de competencia –no críticos para el ejercicio- tienen que ver con la especialización posterior del profesional, obtenida a través de procesos sistemáticos o mediante el estudio y esfuerzo personales, tales como el dominio de la investigación.

En segundo término, el profesional recién titulado no suele ser un profesional experto. Aunque no hay estudios que lo avalen de manera definitiva, se encuentra cierto consenso en que deberán pasar algunos años (4 a 5) antes que se pueda considerar al profesional como alguien que puede desempeñarse con autonomía. Las prácticas en el caso de la formación de ingenieros en el Reino Unido, o de la arquitectura, muestran cómo son otras instituciones –no universitarias- las que terminan acreditando las competencias profesionales y autorizando su desempeño. En fin, existen diversas prácticas como la acreditación, la examinación, el licenciamiento por los colegios, los exámenes de reválida de títulos, que dan pistas acerca de cómo la experticia y su mantenimiento en el tiempo son cuestiones que preocupan a las institucionalidades de otros países.

En tercer lugar, la acreditación por parte de la universidad implica que ésta se responsabiliza ante la sociedad de que los títulos efectivamente representan un grado de aprovechamiento que los hacen confiables en su desempeño, en aquellos dominios de competencia fundamentales. En este sentido, aparece como crítica la transparencia de los diplomas, de manera que la sociedad o cualquiera de sus miembros, no se vean llevados a engaño respecto de qué significa efectivamente un título profesional. La iniciativa europea del Suplemento al Diploma en señera en este sentido.

4. Perfil profesional y conceptos asociados.

En esta sección se examinan los principales conceptos asociados a la construcción de un perfil profesional, incluyendo perfil profesional, dominio de competencias, área de competencia, competencias, tareas, contextos de desempeño.

4.1 Perfil profesional.

4.1.1 Concepto.

En la discusión que sigue se asume que la tarea universitaria es formar al profesional al nivel de egresado, es decir, bajo el concepto de “profesional básico” discutido anteriormente: “un egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traduce (positivamente) en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión y (negativamente) en la evitación de errores que pudieran perjudicar a las personas o a las organizaciones” (cfr. pág. 11).

Más propiamente, concebimos perfil profesional con 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, pudiéndosele encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente.

Caben al respecto dos lecturas: (a) el perfil profesional como conjunto de rasgos identificadores de competencias en un sujeto que recién recibe su título o grado –que corresponde al “profesional básico” (discutido anteriormente); y (b) el perfil profesional como caracterización de un sujeto que se ha desempeñado en la profesión durante un tiempo razonable, que permite calificarlo como “profesional experto”.

Consiguientemente, en los siguientes párrafos, a menos que se indique lo contrario, siempre se hablará del perfil profesional al nivel del egresado (del profesional inicial o básico).

4.1.2 **Relevancia**

Disponer de una descripción del perfil profesional es relevante en cuanto a promoción y reclutamiento de estudiantes, a diseño y evaluación curriculares, como en cuanto a conocer el grado de ajuste con lo que predomina como demanda del mercado laboral.

Cuando se trata de procesos de reclutamiento de estudiantes y promoción, la lectura del perfil profesional de una carrera debería dar a una persona (como un futuro postulante a la carrera) una imagen lo más aproximada posible a la realidad respecto de cuales son las actuaciones profesionales de un egresado de la carrera.

Por otra parte, un perfil bien construido indica a los desarrolladores del curriculum las claves para este mismo proceso, proporcionando así las claves para determinar la consistencia y validez de los currícula, selección y secuenciación de contenidos y respecto de métodos de enseñanza y de evaluación más recomendables.

Asimismo, un perfil bien diseñado y certificado por la universidad y sus acreditadores, proporciona información valiosa al mercado laboral, particularmente cuando se trata de empleadores de los servicios de estos profesionales, los que pueden ser empresariales, institucionales, organizacionales o individuos que requieren sus servicios.

4.1.3 **Estructura.**

Se entiende por Perfil Profesional la declaración institucional acerca de los rasgos que caracterizarán a sus egresados, expresados en términos de competencias en diferentes dominios de la acción profesional, las que pueden serle demandadas legítimamente por la sociedad en cuanto miembro acreditado de tal o cual profesión.

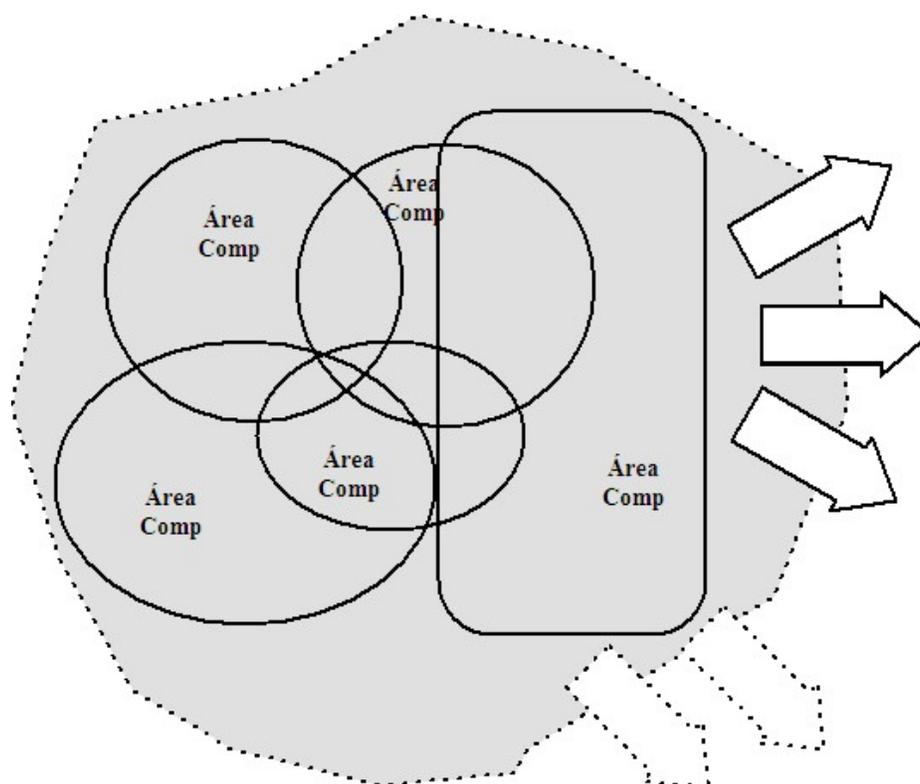
La Ilustración 5 busca representar algunas de las características de un perfil profesional, entendiéndolo en primer lugar como una realidad dinámica y móvil, que está en permanente cambio y ajuste en relación al entorno y sus variaciones⁷. Este estado de permanente apertura y equilibrio dinámica está representado por la cuerda punteada que encierra al diagrama.

A su vez, las flechas de contorno completo representan las interacciones profesionales actuales de la profesión sobre un medio específico (lo que en la actualidad hace el odontólogo, el ingeniero mecánico, el agrónomo, el profesor), mientras que las flechas de contorno punteado señalan los campos que se están abriendo permanentemente para las profesiones.

El contenido del perfil está representado por figuras geométricas encerradas por la cuerda punteada. Si bien las figuras pueden ser parecidas, no son iguales ni en tama-

⁷ Se entiende aquí el concepto de “entorno” no sólo como las demandas específicas que un medio social hace sobre una profesión, o las condiciones concretas disponibles para la operación del ejercicio profesional, sino que también se entiende el entorno científico, entorno tecnológico, entorno ético-profesional, entorno sociológico e identitario. En fin, el concepto de entorno es lo que dice el término: aquello que está “en torno” a la profesión y contribuye a dinamizarla y definirla como tal.

ño ni en forma. Tampoco están completamente definidas en sí mismas, sino que comparten áreas en mayor o menor medida con las restantes. Estas áreas (o dominios) de competencias constituyen los complejos conductuales potenciales que se hacen activos al ejercerse la profesión.



- Límites móviles que definen momentáneamente el ámbito de la profesión
- □ Estructuras complejas de comportamiento que configuran las áreas o dominios de desempeño propios del profesional
- ➡ Salidas o líneas de desempeño que por el momento son específicas y "propias" de una profesión
- ⋯ Nuevos ámbitos de desempeño hacia donde se mueve una profesión determinada

Ilustración 5 - Representación genérica de un perfil profesional

El perfil profesional tiene como rol orientar la construcción del currículo, sustentar las decisiones que se tomen, y ser un referente para el permanente diálogo entre los esfuerzos formadores institucionales, el mundo del trabajo y los propios practicantes de la profesión. De este diálogo surgirán orientaciones para permitir el permanente

reajuste de los planes de formación e, incluso, de definiciones de competencias consideradas clave para las profesiones. La velocidad de cambio dependerá del nivel de profundidad del componente en relación a la estructura del currículo.

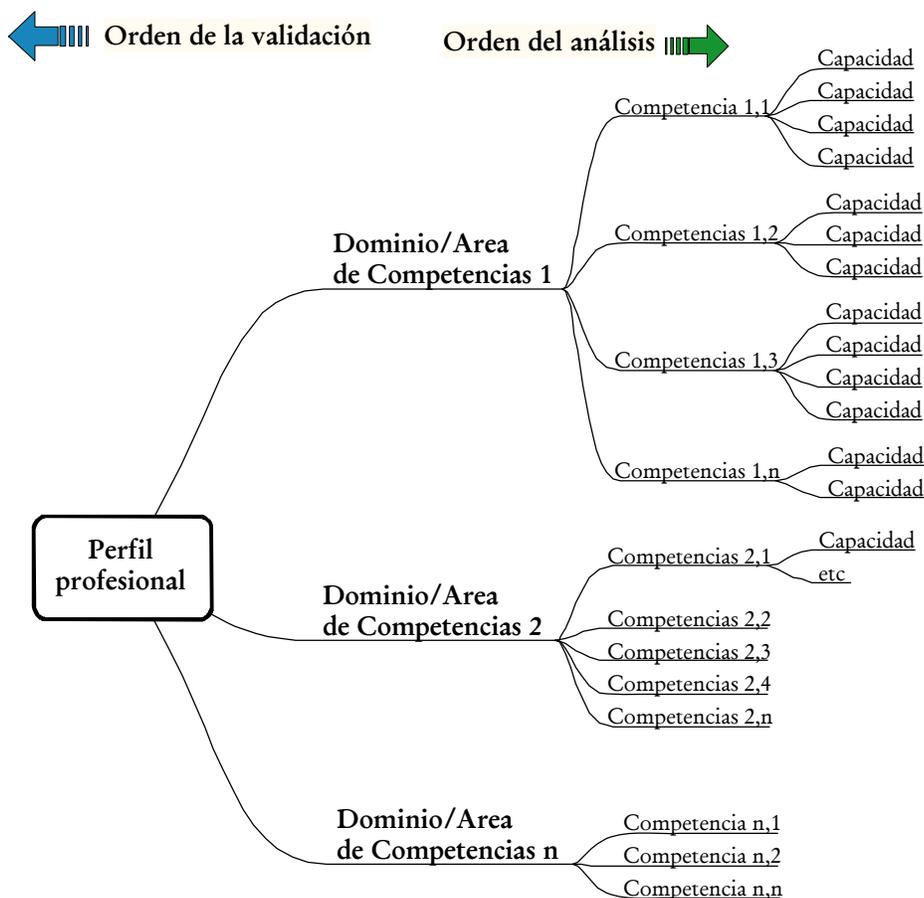


Ilustración 6 - Estructura de un perfil profesional

Son principios fundamentales los siguientes:

Un perfil se compone de (ver Ilustración 6 - Estructura de un perfil profesional) Dominios de Competencias, es decir, está definido por los desempeños típicos y propios de un profesional sin especialización ulterior, y que pueden legítimamente serle demandados a éste por la sociedad.

Un perfil, más que la mera adición de dominios, es una particular integración de los mismos en la originalidad de la formación y se traduce en un profesional o graduado egresado.

Un Dominio de Competencia está formado por Competencias. Ahora bien, una Competencia puede corresponder a diversas Áreas de Competencias:⁸ cognitivas (C), procedimentales (P), interpersonales (IP). Una Competencia está conformada por Subcompetencias o Capacidades (cognitivas, procedimentales, actitudinales, interpersonales).

4.2 Dominio de competencias.

Un dominio de competencias se describe como el conjunto de capacidades de diversa naturaleza que se conjugan en el profesional de manera tal que le habilitan para desempeñar un rol específico: el profesor, enseñar; el médico, diagnosticar; el ingeniero, diseñar; el administrador, gestionar.

El concepto de “dominio de competencias” se asocia entonces a las prácticas típicas que realiza cada profesional. En algunos casos es posible que se clasifiquen los dominios en función del ámbito sobre el cual se ejerce la acción profesional, sean estos recursos humanos, materiales, tecnológicos, organizacionales o financieros,

Un profesional básico competente es quien se desempeña de manera eficaz (produce los resultados) y eficiente (con la menor cantidad de errores o pérdidas) en las funciones fundamentales que son esperables de la profesión a un nivel no altamente especializado. Dichas funciones fundamentales se relacionan directamente con los dominios de competencias en que se ejerce un determinado nivel de profesionalismo.

Por ejemplo, el dominio “Enseñar” puede describirse como:

“un profesor enseña competentemente cuando, conociendo adecuadamente la disciplina curricular que le corresponde y las características y estilos de sus estudiantes, selecciona, organiza y secuencia contenidos culturales así como actividades de aprendizaje que permitirán a los estudiantes lograr los propósitos de la enseñanza, les comunica los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje, trabaja con ellos de manera activa y participativa, y provee constante retroalimentación a partir del monitoreo del trabajo de los estudiantes”.

La descripción anterior del proceso de enseñar involucra, al menos, competencias cognitivas de la disciplina, interpersonales de los estudiantes, procedimentales de la pedagogía y competencias genéricas de trabajo en equipo.

⁸ Si bien las competencias engloban en diverso grado elementos cognitivos, procedimentales y disposiciones o valores, las mismas pertenecen fundamentalmente solo a una de dichas categorías, ya que en cada competencia va a prevalecer lo cognitivo, lo procedimental o lo interpersonal.

En general, es posible distinguir las competencias profesionales propiamente tales de aquellas que son comunes a varias profesiones, también llamadas transversales, genéricas o fundamentales. Las mismas han sido resumidas de la manera siguiente:

El informe del proyecto “Tuning” (González & Wagenaar, 2003a) propone las siguientes como competencias fundamentales que deben caracterizar al egresado, independiente del área disciplinaria donde se desempeña.

- demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización;
- comunicar en forma coherente el conocimiento (básico) adquirido;
- colocar la información nueva y la interpretación en su contexto;
- demostrar que comprende la estructura general de su disciplina y la conexión con sus subdisciplinas;
- demostrar que comprende y que es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías;
- implementar con precisión los métodos y técnicas relacionados con su disciplina;
- demostrar que comprende la investigación cualitativa relacionada con su disciplina;
- demostrar que comprende las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas”.

4.3 Concepto de competencia.

El estudio y la aplicación del enfoque de educación basada en competencias se ha oscurecido por la variedad enorme de conceptualizaciones relacionadas con este término. En general, se ha producido cierto nivel de confusión entre los conceptos de competencia, capacidad, actividad evaluable, valor exteriorizado e incluso tareas propias de una profesión que forman parte de una competencia. Parte del problema radica también en que no se precisan las condiciones de realización y el nivel de rendimiento esperado. Ello lleva, por ejemplo, a que la especificación de una competencia a nivel de enseñanza media no pase de ser considerada una subcompetencias en la educación superior. O bien, la falta de especificación de niveles de desempeño y estándares de la competencia puede conducir a un reduccionismo inaceptable cuando se trata de una competencia de alto nivel como lo son la creatividad, el análisis, la síntesis o el liderazgo profesional.

De acuerdo al informe “Tuning” (González & Wagenaar, 2003b), el término “competencia” se entiende en los términos siguientes:

- “las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (Ib:80).

- “En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo” (Ib:80).

Por otra parte, no es posible establecer de una vez y para siempre un diccionario de competencias acordado por un grupo profesional, académico o de investigadores porque su ejecución en el trabajo es necesariamente dinámica y flexible. Le Boterf sostiene que “en el campo de la práctica social los conceptos no son entidades inamovibles” (Guy Le Boterf, 2001:16). En consecuencia, las competencias no se definen sino que se describen, de manera que una competencia es el relato de un conjunto de capacidades ordenadas y secuenciadas en orden a lograr un nivel de desempeño predefinido en un contexto determinado.

De acuerdo con Guy Le Boterf, quien ofrece una visión más comprensiva de las competencias que la noción inmediateista que ha predominado en los EE.UU. de N.A., aún fuertemente influenciado por el fordismo antes discutido. A pesar que este autor ha venido desarrollando su enfoque de ingeniería de las competencias a partir de su aplicación al interior de las empresas, tiene el mérito de distinguir los recursos personales y medioambientales para su ejecución y de reconocer el carácter polifacético y multidisciplinario del concepto de competencia.

El rápido cambio social y tecnológico del medio en que se desenvuelven las empresas y organizaciones llevó al autor a sentenciar que “para hacer frente a las crecientes exigencias de calidad y de reactividad, los procedimientos ya no son suficientes y pueden, si se llevan al exceso, a convertirse en contraproducentes. Es preciso confiar en los actores de la empresa... y no solo en los mandos” (Guy Le Boterf, 2001:41). En lugar del intento fondista de prever todos los movimientos y respuestas de cada actor del mundo laboral, Le Boterf sentencia: “no se puede profesionalizar a las personas, sino que únicamente son las propias personas las que “se” profesionalizan si lo desea y si están dispuestas a hacer los esfuerzos necesarios para llegar a este fin” (2001:44).

En consecuencia, elementos tales como motivación al logro, clima laboral, incentivos de diverso tipo y acceso a oportunidades de perfeccionamiento permanente, llegan a ser esenciales. La consecuencia para las universidades es que no pueden preparar profesionales de una vez y para siempre sino que solo pueden ayudar a los estudiantes para desarrollar las competencias de un perfil básico, el que deberán perfeccionar gracias a su propia capacidad de perfeccionamiento continuo. Así las cosas, la trayectoria de profesionalización se asemeja más a unas trayectorias de navegación que a la obtención de un derecho de propiedad, ejercido de por vida por quien obtiene un diploma. Por lo tanto, el concepto mismo de perfil profesional irá variando en el tiempo en función de las respuestas de cada persona a los desafíos que le presente su práctica del oficio.

Las consideraciones anteriores llevan a Le Boterf a señalar que no existen las competencias independientes de las personas, ya que sólo son ellas las portadoras de las mismas. No se puede hablar de un “equipamiento competente” sino del rendimiento por hora, por capital invertido o por software utilizado que ofrece un determinado conjunto de maquinas o equipos.

Para Le Boterf, “una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizandoo un equipamiento doble de recurso: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)” (2001:56).

Tanto las capacidades personales como el grado de apoyo que le brinde el medio, los colegas y la empresa u organización donde se desempeña el profesional, son cruciales a la hora de evaluar los resultados de un profesional, en función de criterios de realización.

4.4 Área de competencias.

Así como prevalecen diversas concepciones de competencias, también existen distintos enfoques para clasificar un mismo conjunto de competencias, según sea la combinación de elementos cognitivos, procedimentales o actitudinales, según su nivel de especificidad, según sea el propósito para el cual se construye una determinada clasificación de elementos constituyentes de las mismas.

En primer lugar, si se prioriza el ámbito de aplicación de las competencias, es posible clasificarlas en:

- a) competencias **cognitivas**, aquellas que se fundamentan primordialmente en conocimientos disciplinarios o generales relativos a las ciencias básicas, las humanidades o las artes. El énfasis de estas competencias está dado por el saber comprender, analizar y tratar la información relevante, relacionar o sintetizar un determinado conocimiento, fenómeno o sistema;
- b) competencias **procedimentales**, que son aquellas que permiten saber como proceder en situaciones profesionales determinadas; es decir, permiten elaborar determinados productos tales como proyectos, operar determinados sistemas tecnológicos, preparar un balance, establecer la estrategia de defensa jurídica de un cliente, etc.;
- c) competencias **interpersonales** que permiten cooperar con otros en función de un objetivo común, saber comportarse en distintas situaciones, participar y comprometerse; así como saber percibir situaciones y ser capaz de captar e interpretar señales de los interlocutores.

En segundo lugar, también es posible clasificar las competencias en función de su foco material, en:

- a) **fundamentales**, genéricas o transversales, tales como la comunicación, creatividad, síntesis u otras presentes en la mayoría de las profesiones y con ribetes

especiales en las áreas de la ingeniería, ciencias de la salud, ciencias sociales o las bellas artes; las que, según el proyecto Tuning puede ser de tipo sistémico, instrumental o interpersonal.

- b) **disciplinarias** o generales, fundadas en las ciencias básicas, las humanidades o las artes, que ponen el énfasis en conjuntos estructurados de conocimientos específicamente formateados por cada disciplina o campo de conocimientos; éstas pueden ser de tipo cognoscitivo, metodológico o tecnológico, según el proyecto Tuning.
- c) **específicas o profesionales**, que son típicas de cada una de las profesiones y que pueden tener relación en una proporción importante con aquellas de otras profesiones pertenecientes a la misma familia de ocupaciones;

Por su parte, cada competencia está asociada con actividades lógicamente relacionadas que desarrollan diversos actores profesionales encargados de tomar decisiones complejas en función de los grados de autonomía que les confiere su profesión.

En la Universidad de Talca nos hemos inclinado por una clasificación operacional de las competencias en vistas a proporcionar el mayor nivel posible de información a los efectos de reconstruir o rediseñar el currículo de cada una de las carreras de pregrado.

En síntesis, los diferentes dominios de competencia se asocian de manera muy profunda, competencias de orden cognitivo, procedimental, actitudinal, social-sistémico. Ninguna competencia puede darse, en principio, en ausencia de las otras; no obstante, para fines analíticos se las presentará individualmente (al modo de un dado: cuando se ve una cara con el número 3, se debe tener presente que hay cinco caras más que no son visibles pero que son sustantivas al dado y que esa cara visible no puede entenderse más que por referencia al todo).

4.5 Capacidades o Subcompetencias.

Las competencias pueden ser descompuestas en subcompetencias o capacidades relacionadas cuya ejecución en conjunto constituye a la misma competencia. Las capacidades, en cuanto tales, tienen sentido porque forman parte de una competencia; la competencia no se forma por adición de capacidades, sino que es una realidad holística, más compleja, superior a sus componentes, y dadora de sentido a éstos. Precisamente la profesionalidad permite del sujeto le permite combinar con mayor o mejor maestrías las capacidades aprendidas en la actuación profesional o ejecución de la competencia.

Las capacidades generalmente se organizan en formato de estructuras heurísticas más que algorítmicas: no constituyen una serie de pasos fijos cuya correcta ejecución necesariamente llevará a un resultado previsto y predeterminado. En cuanto estructuras heurísticas son orientaciones generales respecto de una secuencia que hay que ejecutar aunque sin determinar con precisión la forma de proceder. La indetermina-

ción asociada al formato heurístico proviene en parte de su nivel de generalidad o abstracción y, por la otra, de la variabilidad propia de los objetivos sobre los que se realiza y de los sujetos que la ejecutan.

Las capacidades, a su vez, son multidimensionales, involucrando en su ejecución –en grados diversos- aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales y socio-sistémicos.

Una capacidad se describe en términos de verbos y sustantivos pudiendo incorporarse adverbios para cualificar la actuación del verbo que indica acción.

- Verbos → enuncian la acción que se realiza
- Sustantivos → definen el objeto sobre el que se ejecuta la acción
- Adverbios → indican criterios relacionados con la evaluación de la acción

A manera de ejemplo,

Verbos	Sustantivos	Adverbios
Conocer	la estructura y propiedades de la materia	profundamente
Examinar	la cavidad bucal del paciente	de manera exhaustiva
Animar a aprender	a los estudiantes	constantemente
Comprender	el rol de la formación profesional	de manera amplia
Conocer	los fundamentos estadísticos del proceso evaluativo	en términos generales

Los ejemplos revelan algunos aspectos de considerar:

Los verbos son verbos (como “conocer”) o frases verbales (como “animar a aprender”); los sustantivos son los objetos sobre los cuales se ejercen las acciones; por ello es que la acción es “animar a aprender” y el objeto “a los estudiantes” y no, como podría plantearse también, “animar” como acción y el objeto “a aprender a los estudiantes”.

Los adverbios proponen una primera aproximación al grado de eficiencia en la ejecución de la tarea, entendida como logro. No siempre los grados de logro deberán plantearse en términos de exhaustividad; ocasionalmente y dependiendo precisamente del perfil de dominios de competencia y competencias, podrán buscarse niveles menos ambiciosos como “en términos generales” (la misión de definir qué se entiende por “en términos generales” estará por resolverse). No obstante, tanto los criterios de evaluación como las condiciones de desempeño fijarán un marco más preciso para proceder a evaluar el nivel de logro.

4.6 Contexto de desempeño.

Hasta ahora se ha procedido como si el profesional que se forma se habrá de desempeñar en un espacio abstracto, sin composición de tiempo, lugar, cultura, organización, personas.

La visualización de los diferentes **contextos de desempeño** de un profesional pone un componente adicional de complejidad. No es posible pensar en un profesional si no desempeñándose en ciertas condiciones y determinado medio. Cuando se diseña el perfil profesional y, posteriormente, el curriculum de formación, se debe responder a la pregunta de ¿en qué condiciones o contextos se espera que se desempeñe este profesional?

Los contextos pueden entenderse de variadas formas:

Organizacionales	Asociado a organización o ejercicio individual; Organizaciones de gran, mediano, pequeño, micro tamaños; Organizaciones públicas, privadas, mixtas, municipales
Condiciones de ejercicio	Condiciones óptimas, estándares, difíciles, de frontera Relación de dependencia, de colaboración, de dirección, de alta dirección. Equipamientos artesanales, electrónicos, eléctricos, mecánicos u otros.
Localización	Urbanos, periférico-urbanos, semi-rurales, rurales, frontera Regional, país, extranjero, internacional

La manera en que se visualicen los contextos en que se considera que habrán de desempeñarse preferentemente los egresados, va a influir de manera decisiva en los énfasis que se pongan en determinadas competencias en los diferentes dominios de competencia que involucra la profesión. No es lo mismo preparar a un médico pensando que irá a trabajar a una clínica privada con tecnología de punta y pacientes de alta capacidad económica, en una especialidad determinada y en una gran ciudad, a considerar que habrá de desempeñarse a nivel de centros de atención primaria de salud (consultorios, hospitales) públicos, que atienden a pacientes de baja capacidad económica, con una alta variedad de problemas de salud.

5. Validación de perfiles.

Los perfiles producidos deben ser sometidos a procesos de validación. En este sentido distinguimos al menos cuatro modos, en función de audiencia, intereses y vías, que se resumen en la tabla siguiente.

Modo	Audiencia	Intereses	Vías	Criterios
I (p. 24)	Academia y gremios	Reconocimiento de la calidad de la formación	Control del diseño	Grado de consenso entre académicos, formadores y representantes gremiales
II (p. 29)	Postulantes y sus familias	Reclutamiento de estudiantes	Publicidad y promoción	Cantidad/ proporción de postulantes en función de las vacantes; variaciones en el perfil de los postulantes
III	Mercado laboral	Inserción y aceptación de los egresados	Transparencia: Suplemento del Diploma	Grado de éxito de los egresados en encontrar

		en el mercado laboral		trabajo en el corto plazo
IV	Sociedad en general; agencias de financiamiento especial	Acreditación	Agencias acreditadoras y procesos de autoestudio y autoevaluación.	Certificaciones que acreditan a la institución y sus programas.

Tabla 1 - Modos de Validación de un Perfil del Egresado

En los modos señalados el perfil siempre es “perfil mediado”, es decir, modificado parcialmente en función de los intereses que se persiguen respecto de una audiencia determinada. No se trata de perfiles diferentes sino que cuatro presentaciones que apuntan a diferentes intereses institucionales y, eventualmente, diferentes intereses de parte de los referentes (academia y gremios, postulantes y sus familias, mercado laboral, sociedad en general).

En los modos señalados –con excepción parcial del primero-, el referente (audiencia) es externo a la propia institucionalidad universitaria. Esto nos acerca al concepto de “objetividad”, si bien no es posible asegurarla de manera definitiva toda vez que las diferentes audiencias tienen también ellas sus propios intereses.

En las siguientes secciones se examinarán las metodologías genéricas para los Modos I y II de validación de perfil profesional.

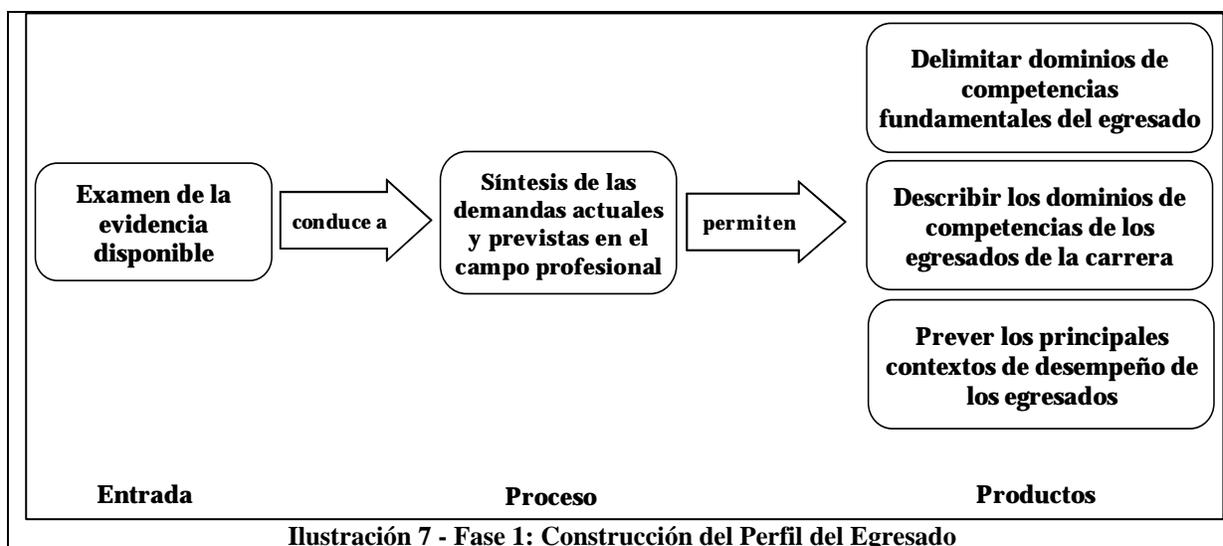
5.1 Estrategia para producción y validación en el Modo I.

El proceso de validación en el Modo I, con referentes la academia y los gremios profesionales, se lleva a cabo en un trabajo colaborativo, en el que participan diversos actores institucionales. En el caso de la universidad, se tienen fundamentalmente: directivos de la escuela o facultad, docentes de los departamentos profesionales, docentes de los departamentos de servicios (ciencias, humanidades), y un asesor técnico proporcionado por la dirección del programa de rediseño curricular. Este equipo, dinamizado por el asesor técnico y por el responsable del mismo, tiene como primera misión llevar a cabo el complejo y decisivo proceso de definir el perfil de competencias del egresado y proceder a su validación.

La estrategia considera dos fases fundamentales: Fase 1: Producción del perfil del egresado; y Fase 2: Validación del perfil del egresado.

Fase 1: Producción del Perfil del Egresado.

Mirado diagramáticamente, el proceso de producción de un perfil seguiría el siguiente esquema.



Al nivel de **entrada** o insumo, se encuentra la evidencia disponible, de carácter documental, que es conocida por los miembros del equipo de trabajo. En el contexto del proyecto Tal-101, se trata de la información producida por los consultores extranjeros, por los talleres Dacum, los conceptos de planificación estratégica y definiciones institucionales contenidas en el Plan Estratégico de la universidad, así como por la información disponible al interior de la propia unidad académica.

El **proceso** de construcción del perfil del egresado considera primeramente el trabajo con la documentación, que permite diseñar cuáles son las principales demandas a la profesión en el futuro próximo, las flexibilidades que deben considerarse, y las áreas de especialización por donde se dirigirán más probablemente los profesionales.

Por otra parte, la misma documentación permite conocer cuáles son las tendencias actuales en materia de formación profesional, en particular teniendo a la vista los países más desarrollados, como es el caso de la Unión Europea, los Estados Unidos, Canadá, Japón, Australia, Nueva Zelandia; básicamente, países en los cuales las diferentes profesiones se caracterizan por su buen nivel de desarrollo e impacto.

El proceso finaliza cuando, luego de una apropiada discusión, los miembros del equipo sintetizan los antecedentes en una propuesta sintética de demandas actuales y previstas para el campo profesional.

Al nivel de los **productos** se esperan al menos tres:

- (a) Delimitación de los dominios de desempeño o “dominios de competencias” que debe dominar el profesional egresado y que lo caracterizan como tal profesional (cfr. pág. 17);
- (b) La descripción de los dominios de competencias en términos de los grupos de capacidades y tareas esenciales relacionadas que deben ser desplegados por el profesional egresado (cfr. pág. 18);

- (c) Un mapa de los principales contextos de desempeño de los egresados de la universidad, con una descripción de sus características (por ejemplo, ambiente, roles, dependencia, rentas esperadas), teniendo presente que cada contexto posee recursos de diverso tipo asociados al mismo. (cfr. pág. 22).

La resultante de todo este proceso es el perfil del egresado.

Perfil del Egresado.

El Perfil del Egresado es el documento que (a) describe los dominios de competencias que identifican a un profesional determinado al momento de su acreditación como tal por parte de la institución formadora, (b) especifica las competencias de cada dominio y las decisiones críticas asociadas a los mismos, y (c) las capacidades asociadas a ellas, a partir del análisis de las tareas esenciales que resultan de su descomposición.

El Perfil del Egresado es producto del trabajo reflexivo y crítico de la comunidad académica formadora, en diálogo con los restantes actores del mundo de la profesión y del trabajo.

El Perfil del Egresado es la base y referente para la construcción de la Matriz Curricular que es el sustento de los currícula de formación profesional que puedan desarrollarse.

Se entiende que todos estos productos son fruto de la reflexión y el análisis crítico, y que han resultado como un consenso del equipo de trabajo.

Fase 2. Validación del perfil del egresado.

Validar un perfil significa, en términos generales, determinar hasta qué grado representa lo que se espera de él. El perfil profesional de un médico debe validarse respecto de qué se espera de un médico; igualmente, el de un ingeniero respecto de lo esperable de un ingeniero; el de un profesor respecto de lo esperable de un profesor.

¿Quiénes deben elaborar el documento final del perfil del egresado? No hay una respuesta clara ni definitiva al respecto. Más aún, pueden hallarse y preverse campos de conflicto al respecto, donde diversos actores intentan controlar este punto básico y crucial. Entre éstos se encuentran de manera importante los colegios o asociaciones gremiales de profesionales, quienes buscan regular la profesión por la vía de establecer quiénes pueden ser considerados miembros de la misma; las cosas son más graves cuando a estas organizaciones corresponde la función de habilitar para el ejercicio de la profesión. También existe la práctica de acudir a un experto (un individuo, una consultora) para encargarle la construcción de este perfil, ateniendo fundamentalmente a variables externas a la institución universitaria, sin tener una visión clara ni próxima de sus tradiciones y cultura, de las peculiaridades idiosincráticas que le ca-

racterizan. Las instituciones de certificación y acreditación, ya sea públicas o privadas, ponen requisitos que deben cumplir los egresados de una profesión dada para poder ser acreditados en la misma. Finalmente, otro actor fundamental es la propia institución universitaria, que a través de los procesos de desarrollo e innovación curricular que pueda tener instalados, promueve el trabajo de un equipo o comunidad docente asociada a la formación en una profesión para producir este perfil.

En este documento se opta por la última modalidad, en que un equipo o comunidad docente, teniendo a la vista la información de diversas fuentes así como las expectativas sociales y las orientaciones institucionales, formula, produce y valida un perfil profesional, sobre el cual asumirán posteriormente la responsabilidad de formar a los estudiantes.

Esta amplia aproximación se especifica si se considera el procedimiento general que puede seguirse para ello y que se grafica a continuación. El proceso en sí es una contrastación de lo logrado y expresado en el documento de Perfil del Egresado, con respecto de los referentes que son las propias fuentes de origen y otras como el estado del arte de la enseñanza de la profesión en países industrializados.

Cada una de estas fuentes proporciona información (producto) respecto de los componentes de validez que se determinan. El cruzamiento de esta información permite determinar⁹ el grado de validez que es posible asociar al perfil del egresado.

Las primeras acciones se refieren al **Procesamiento de la Información**, que implica identificar fuentes o referentes, formatos de observación y tipo de información a reunir. Este material es insumo fundamental para el Seminario de Validación que le sigue.

En primer lugar se encuentran los **referentes** de la validación, que son personas y documentos. Están el Plan Estratégico de la Universidad y las Facultades, que son un marco que se tuvo en cuenta al construir el perfil y que debería reflejar su presencia; luego, la información de los documentos de los consultores, que presentan las tendencias de la profesión y la educación superior en el mundo desarrollado. En el mundo personal, se encuentran los participantes en los talleres Dacum de cada una de las carreras, así como egresados y estudiantes de último curso de la carrera (estos últimos se incorporan por primera vez al proceso).

La información será obtenida por diferentes **instrumentos**. Las listas de chequeo se usarán con el material documental y serán completadas por los miembros del equipo de diseño. El cuestionario se utilizará con los participantes de los talleres Dacum, en atención a su dispersión geográfica. El focus group se

⁹ Tratándose de un proceso que no procede determinísticamente (al modo del algoritmo), se considera más bien una plataforma heurística que sirva como guía general de acción, proporcionando los grades hitos y secuencias, así como los resultados y decisiones esperados.

usará con los estudiantes, atendiendo a que se encuentran en la universidad y es más fácil reunirlos; aparte de ello, el manejo del tiempo es más viable.

Como **resultados** se tendrán los juicios de validez o consistencia respecto de las políticas universitarias, de las tendencias de la profesión en el mundo desarrollado, de la acción profesional experta, y de la percepción de estudiantes al punto de egresar.

El Seminario de Validación, que es la acción que finalmente establece el Perfil del Egresado que servirá de referente para el proceso de construcción curricular. Como tal, su estructura responde a una secuencia de discusión –basada en los insumos anteriores- la cual deberá llegar a consensos respecto de si el Perfil del Egresado propuesto en la fase de producción efectivamente responde a las demandas de los diferentes referentes.

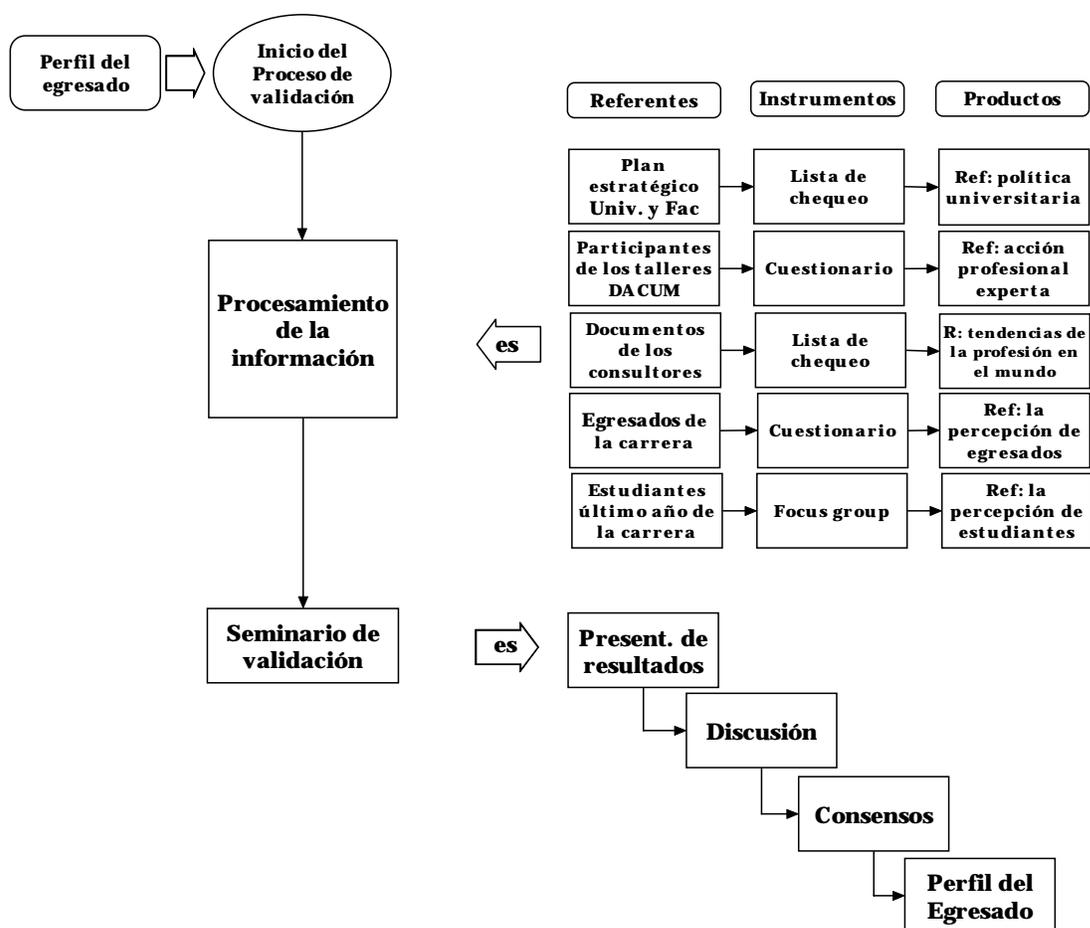


Ilustración 8 - Fase 2: Validación del Perfil del Egresado

5.2 Estrategia para la producción y validación en el Modo II.

El proceso de validación en el Modo II, tiene como referentes a los postulantes y sus familias y se lleva a cabo en un trabajo colaborativo, en el que participan actores tanto institucionales como extrainstitucionales.

El proceso de validación del Modo II tiene referentes a los postulantes y sus familias. Al igual que en el Modo I, este proceso se lleva a cabo en un trabajo colaborativo, en el que participan diversos actores institucionales así como extrainstitucionales. Entre los actores institucionales se tienen fundamentalmente los directivos superiores y los directivos de facultad o escuela, un asesor técnico proveniente de la unidad de promoción y difusión de la universidad u otra que haga sus funciones; por su parte, los actores extrainstitucionales son las empresas o consultores de marketing que tienen el saber especializado, la experticia y los contactos necesarios para llevar adelante el trabajo.

Este equipo, dinamizado por el asesor técnico y por el responsable del mismo, tiene como misión principal diseñar y llevar a cabo el proceso de validación del perfil ante los postulantes y sus familias.

Se entiende que un perfil está validado entre los postulantes y sus familias cuando se convierte en una opción válida de profesionalización, es decir, en objeto de preferencia para ellos, lo que se demuestra en las postulaciones efectivas que recibe esa carrera en los procesos normales de selección de alumnos. Si bien existen numerosas otras variables asociadas al hecho de postular o no a una carrera determinada, lo concreto es que los sujetos postulan efectivamente a una. Los condicionamientos de esta postulación y las características de los postulantes permitirán decidir si la validación es alta o baja, fuerte o débil, bien o regularmente posicionada en términos de la población-objetivo definida inicialmente.

La estrategia considera tres fases principales: (a) las decisiones de diseño de la promoción; (b) el desarrollo de los procesos promocionales; (c) la evaluación y decisiones asociadas a los resultados de la promoción.

Fase 1. Decisiones de diseño de la promoción.

Los actores principales de esta fase son los académicos, los técnicos y los políticos (que toman decisiones). Los académicos son fundamentalmente los decanos y directores de escuela, representando los intereses específicos de la carrera o escuela o, incluso, del propio gremio profesional. Los técnicos representan al cuerpo de profesionales de la universidad que no pertenecen a la función académica sino que llevan a cabo acciones propias de sus profesiones (por lo que se los denomina como “técnicos” sin que ello implique una visión peroyativa de éstos respecto de otras carreras. Finalmente, los políticos son aquellos que poseen los atributos para decidir en el marco de la legalidad universitaria.

Cada uno de ellos tiene y realiza una función determinada según lo presenta la **Tabla 2** a continuación.

Actor	Función	Decisión
Académicos	Proporcionar la información relativa a los componentes de perfil de la carrera, las orientaciones o especializaciones que ofrece, los posibles campos de desempeño, las exigencias académicas para lograr el egreso	Organizar los datos en información relevante y oportuna para la función de promoción de la carrera
Técnicos	Proporcionar información acerca de puntajes de ingreso en últimas promociones, tasas de aprobación, retención y titulación, indicadores de desempeño de los egresados (ej., datos de empleabilidad, testimonios)	Organizar los datos en información relevante y oportuna para la función de promoción de la carrera
Político	Toma decisiones en diálogo con los restantes actores; tiene a la vista el conjunto de la institución, sus intereses de corto plazo, sus intereses estratégicos; estimula y fomenta el diálogo y la búsqueda de información significativa.	Decide acerca de las variables académicas de la promoción; evaluar los antecedentes de la carrera/programa de grado y la significación que ésta tiene para la propia universidad

Tabla 2 - Producción y Validación de Perfil en Modo II: Actores, Funciones y Decisiones

La relación entre estos actores no es lineal como podría suponerse sino que circular (ver Ilustración 9), en el sentido de que (a) la información está en fluir permanente, (b) la información es significativa en la medida en que responde a intereses comunes en la institución, (c) la información está orientada a las decisiones.

Como se advierte en la descripción proporcionada en la **Tabla 2** y en la **Ilustración 9**, la circularidad del proceso asegura que no queda en manos de un único grupo de actores, a la vez que sugiere procesos cíclicos e iterativos.

La Fase 1 finaliza cuando los políticos responsables de la institución, en un proceso dialogante y dialogado, finalmente toman la decisión de pasar a las Fases siguientes. Se considera que en esta fase hay una cierta validación del perfil, atendiendo a que se ha reunido información relevante, se la ha triangulado y examinado por expertos académicos y se ha determinado que el diseño inicial cumple con dos requisitos: (a) es información consistente con la que hay disponible en la institución (no hay engaño ni dolo en la publicidad), a la vez que (b) es significativa para un grupo de expertos que tienen un conocimiento relativamente cercado de la población objetivo del proceso de promoción.

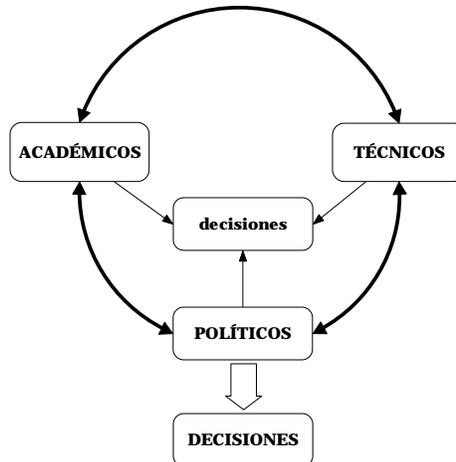


Ilustración 9 - Modo II, Fase 1: Análisis a nivel de actores institucionales

Fase 2. Desarrollo de los procesos promocionales.

Los procesos promocionales marcan la segunda fase y tienen que ver la manera, modalidad, cantidad y calidad con que son presentados ante los futuros estudiantes y sus familias.

Propiamente, desde el punto de vista operacional, esta fase corresponde a una unidad especializada en promoción y marketing. Una distinción algo sutil entre ambos conceptos ocasionalmente lleva a confusión cuando no se la precisa. Se entiende por “promoción” la presentación de la oferta educacional, basada en argumentos principalmente formales y académicos, que reflejan los valores universitarios que sustentan los universitarios. En cambio, se entiende por “marketing” o publicidad, la presentación de la oferta educacional basada en argumentos relativos a las expectativas sociales e individuales de los potenciales postulantes a las carreras ofrecidas; el marketing refleja los valores que se supone sostienen la sociedad en general y los estudiantes en particular.

En ambos casos, el perfil profesional es un componente crítico. Se espera que refleje de manera completa y consistente los rasgos profesionales del egresado, además de otros elementos de información que ayuden a las personas a tomar las decisiones apropiadas (que son justamente las que favorecen a quien está promoviéndose o publicitándose).

Fase 3. Evaluación y decisiones asociadas.

La evaluación de la validez del perfil, como se indicó anteriormente (Ver Tabla 1 en página 24) se determina en función de la cantidad de postulación o su proporción en relación a las vacantes, así como en las variaciones que evidencia el perfil de los postulantes en relación a años anteriores o a instituciones que compiten en el mismo campo. Un item adicional será calcular el costo adicional que representó la variación

considerando las inversiones realizadas en promoción y marketing en períodos anteriores.

Criterio	Expresión	Información/Usó
Número de postulantes	N	Conocer la cantidad total de sujetos que postulan a la carrera o programa permite estimar (a) la preferencia total o bruta; (b) servir de base para determinar el costo unitario de las acciones de marketing por postulante (establece función de productividad de la inversión).
Proporción de postulantes sobre vacantes	$\frac{N_{Post}}{N_{Vacs}}$	La proporción de los postulantes sobre las vacantes ofrecidas informa acerca del estado del perfil propuesto en relación a un punto crítico que sería 1, o bien en situación de riesgo que equivale a un valor <1. Cuando se tienen valores mayores que 1, se asume que la carrera está siendo validada por esa cohorte de estudiantes, prefiriéndola en un porcentaje superior al esperado por a institución universitaria.
Evolución de postulantes por vacantes	$1 + \frac{Post_{AÑO}}{Post_{AÑO-1}}$	La evolución de los postulantes, como cifra total, comparada interanualmente proporciona información acerca del grado de recepción que un perfil está teniendo en el mercado educativo y los postulantes. Si se encuentra una clara tendencia a la baja o disminución progresiva de los postulantes, puede pensarse que el perfil propuesto está siendo poco válido para el conjunto de las expectativas de los posibles postulantes. Alternativamente, una demanda en alza permite pensar en que el perfil propuesto está siendo validado con mayor fuerza aún.
Perfil en relación a años anteriores	$\frac{(P_1, P_2, \dots, P_n)_{AÑO}}{(P_1, P_2, \dots, P_n)_{AÑO-1}}$	El perfil del postulante se define en función de las variables disponibles, entre las cuales las más frecuentes son los puntajes en las diversas pruebas de admisión (hasta 2003 las pruebas de aptitud académica y de conocimientos específicos; desde 2004 en adelante, las pruebas de selección universitaria, PSU) así como otras variables socioeconómicas (colegio de procedencia, SES de las familias, Nivel Educativo de los Padres). Las variaciones en los perfiles promedio de un año respecto de años anteriores permitirá conocer la variación de las características poblacionales, lo que, cruzado con información demográfica como la anterior, permitirá cualificar apropiadamente para quiénes está siendo válido el perfil propuesto.
Perfil respecto de instituciones competidoras	$\begin{bmatrix} N \\ P_{(1,2,\dots,n)} \\ CSE \end{bmatrix}_U - \begin{bmatrix} N \\ P_{(1,2,\dots,n)} \\ CSE \end{bmatrix}_{Compet}$	Esta medición proporciona información respecto del valor relativo que adquiere el perfil de la carrera de la universidad (U) en el mercado cuando es comparado con ofertas similares de otras instituciones (Compet). La expresión hace referencia a matrices donde se consideran datos como número total de postulantes, puntajes, características socioeconómicas; por cierto estas

		matrices pueden ser más o menos complejas dependiendo del modelo teórico que se adopte. El concepto de comparación está dado por la sustracción de los datos de la matriz de competencia respecto de la matriz U propia.
Estructura perceptual de los postulantes	$\rho_{T,E}$	Función analítica cualitativa en la que se comparan las percepciones medias de los postulantes con la propuesta institucional. Se asume que existe una correlación (ρ) entre el perfil cualitativo teórico (T) que propone la universidad y el perfil empírico (E) que es la percepción media de los postulantes. Esta información por una parte, permite determinar el grado de validez que tiene el perfil universitario en la percepción de quienes se supone son sus destinatarios principales. Por otra parte, proporciona los parámetros para efectuar las correcciones o modificaciones que sean necesarias.

Tabla 3 -Formatos evaluativos y decisiones asociadas al Modo II de Validación del Perfil Profesional.

5.3 El documento final resultante.

El resultado final de todo este proceso es un documento que, si bien puede tener una presencia sencilla, es intrínsecamente complejo. Se esperan de él las funciones enunciadas en la sección 4.1. (página 13), lo que explica la cantidad de trabajo que involucra su construcción y validación –al menos bajo el Modo I.

Este documento, conocido y consensuado por la comunidad docente y académica, servirá de principal insumo para una segunda etapa, tan crítica como esta, que es la construcción –diseño y validación- del curriculum de formación profesional, a la vez que servir de criterio y referente para evaluar los propósitos y contenidos formativos de los actuales planes y programas de estudio.

6. Construcción de Perfiles Basados en Competencias: la experiencia de la Universidad de Talca.

El perfil de competencias profesionales se define en función de los recursos del medio al que está prioritariamente destinado el profesional, pero no es posible confinarlo a un solo entorno organizacional ni reducir las condiciones de ejercicio a una situación exclusiva. Precisamente la formación superior, aunque sea del perfil básico, debe incorporar elementos que le permitan al egresado adaptarse a variadas situaciones y contextos de trabajo.

Dadas las limitaciones de recursos (temporales, financieros, profesionales y el estado del arte de la construcción de perfiles profesionales), en la Universidad de Talca se decidió aplicar un método caracterizado por un pragmático enfoque sistémico que permitiera involucrar tanto a actores externos como a los docentes de cada carrera. Es decir, el perfil debía ser prioritariamente el resultado de una consulta sistemáticamente realizada con actores externos a la Universidad que fueran relevantes y gravitantes en el ejercicio de cada profesión. Pero, a la vez el resultado de dicha consulta debía ser comprendido, interpretado y confrontado con los docentes de cada programa de pregrado, a fin de que tomaran conciencia de las demandas específicas y generales del entorno, la prioridad acordada a las diversas competencias y las tendencias de la enseñanza superior y evolución de las profesiones en países gravitantes.

Es sabido que las encuestas de seguimiento de egresados enviadas por correo en nuestro país tienen una escasísima respuesta. Enviar encuestadores por todo el país a direcciones inciertas en donde podrían residir o trabajar los egresados, tampoco era una opción razonable. En consecuencia se optó por obtener una pequeña muestra de panelistas priorizando las categorías profesionales en función de los dominios o áreas de desempeño típicas del ejercicio profesional. Al mismo tiempo, se cuidó obtener una representación equilibrada de egresados de la Universidad de Talca y de otras universidades tradicionales, así como también una cuota de empleadores que fueran egresados de la carrera en cuestión. Cuidando que cada categoría estuviera representada a lo menos por dos panelistas se llegó a un número mínimo de 12 panelistas, lo que conformaba una cuota para quienes se desempeñaban en el sector público y en el sector privado.

Sector :	Privado y Público
Egresados de:	Universidad de Talca y otras Universidades
Categoría ocupacional:	Empleados y Empleadores
Áreas de desempeño:	Operacional y Gestión
Dominio :	Recursos humanos y Recursos tecnológicos
	Recursos materiales y Recursos financieros

Cada profesión tiene sus propios dominios específicos. Así, en el caso de los Licenciados en Derecho pueden dedicarse a alguna de las varias ramas del Derecho; en el caso de los Odontólogos, pueden ejercer en alguna de las varias especialidades, etc. Para lograr una muestra equilibrada de panelistas se solicitó a los directivo-docentes de cada carrera o programa de pregrado listas todas las áreas posibles de desempeño profesional de egresados. Luego de les solicitó tomar contacto con aquellos profesionales (egresados propios o ajeno) que se destacaban en cada una de dichas áreas o dominios profesionales, a fin de invitarlos a un taller intensivo de descripción de sus actividades, tareas claves, capacidades, competencias y conocimientos relacionados con las mismas, competencias genéricas y un análisis de los ajustes que está experi-

mentando la profesión en la actualidad a fin de estimar su evolución en un horizonte de mediano plazo.

Luego de explicar telefónicamente al grupo de panelistas preseleccionados el objetivo del taller de construcción de perfiles profesionales, el director de la carrera y el decano le enviaron una carta formal invitándolo a participar en el evento en un lugar que ofrecía todo el confort necesario para concentrarse en la tarea durante dos días. El método de análisis aplicado durante el taller fue un focus group modificado para servir mejor a los objetivos del taller consistente en obtener el máximo de información posible de parte de los panelistas, con relación a las características y detalles de sus respectivas prácticas profesionales. Mas que centrar la discusión sobre competencias, capacidades o tareas, el trabajo consistió en listar en columnas previamente acordadas como típicas áreas de ejercicio profesional, todas las tareas ejercidas en el presente o en el pasado por los panelistas. En promedio los panelistas tenían a lo menos cinco a siete años de ejercicio profesional. En consecuencia, la mayoría de ellos había alcanzado un grado relativamente alto de maestría en el oficio.

6.1 Proceso de definición del perfil.

(a) Antecedentes: el Análisis Funcional:

El análisis funcional de cualquier ocupación se realiza a partir del examen de la relación trabajador o profesional y su entorno para identifica conocimientos, habilidades y actitudes requeridas por la práctica profesional, incluyendo la definición de contextos, circunstancias de desempeño. El resultado de este proceso normalmente lo constituye el mapa funcional de la ocupación.

Las dos vertientes más comunes de la aplicación de este enfoque son el análisis ocupacional, que es el más tradicional, y el análisis constructivista, que ha venido desarrollándose en los últimos años.

La Fundación Chile (2003) ha resumido los principales elementos de estas metodologías de construcción de perfiles ocupacionales de la siguiente manera:

1) Análisis Ocupacional:

- Énfasis en la descripción de tareas
- Ordenamiento según la Complejidad.
- Desagregar las tareas hasta llegar a un plan de capacitación. Con aplicación de los métodos denominados DACUM, AMOD, más usados en los EEUU y el Canadá.

2) Análisis Constructivista:

- Relación de trabajo y el entorno
- Se centra en situaciones ocupacionales Descompone resultados esperados.
- Se construye desde el lugar de trabajo. Aplicación del método ETED, más común en Francia y España.

Para la definición del perfil de competencias del egresado de las carreras de la Universidad de Talca se aplicaron elementos de los dos enfoques antes resumidos.

La Fundación Chile ha esquematizado el proceso de definición de un perfil ocupacional en términos de los procesos, productos y componentes que normalmente se aplican a la educación técnica. Para el caso de la formación universitaria este esquema debe ser complementado con la visión de los colegios profesionales, el estado del arte de la enseñanza de pregrado, análisis de reglamentaciones que puedan afectar la duración y contenidos de una carrera; así como contar con la participación de profesionales destacados en los diversos dominios de la profesión que se desempeñan en diferentes contextos en que se aplica la misma.

El resultado del taller de construcción de perfil preparado con actores sociales externos a la universidad fue la preparación de una carta perfil bastante similar a lo que es posible obtener en un taller Dacum (sigla por la expresión “Developing A Curriculum”). De esta forma, se obtuvieron conglomerados o conjuntos de actividades típicas realizadas con relación a cada una de las áreas de desempeño profesional de los panelistas previamente seleccionados por tratarse de egresados de la carrera en cuestión.

Esta información sirvió de materia prima para el trabajo emprendido por tres o cuatro académicos constituidos en comisión de rediseño curricular de su carrera, con el propósito de ordenar las tareas claves y deducir, primero, capacidades relacionadas con las mismas y luego competencias que es posible asociar lógicamente con dichas capacidades. En lo fundamental, se trató de establecer un cuadro coherente de relaciones entre las tareas descritas, las capacidades imbricadas y las competencias deducidas a partir de estas últimas.

Dicha información fue luego comparada con los criterios de competencia definidos sea en calidad de “benchmarks” por la agencia británica de calidad de la educación superior¹⁰, sea por las competencias y objetivos curriculares seleccionados por diversas instituciones de educación superior europeas¹¹.

El documento de perfil preparado por la comisión de rediseño curricular para cada carrera incluye:

¹⁰ Se trata de la QAA: Quality Assurance Agency.

¹¹ El proyecto TAL0101 encargó dos estudios a consultores europeos sobre las tendencias de la enseñanza de las profesiones en una muestra de países europeos, material que permitió acceder a los parámetros utilizados por dichas instituciones a la hora de definir o redefinir sus currícula.

- a. Antecedentes generales de la profesión.
- b. Relación del perfil con la Misión y Plan Estratégico de la U. de Talca y de la Facultad respectiva.
- c. Evolución de la Profesión en Chile.
- d. Informe de la carta perfil y antecedentes obtenidos en el taller Dacum.
- e. Características del perfil propuesto para la profesión por la Cnap.
- f. Orientaciones estratégicas de la profesión, en términos del sello que le imprime la Universidad de Talca a la formación universitaria de la misma.
- g. Plantilla de dominios en que se organizan las competencias y detalle de las capacidades asociadas con las mismas. Aquí se puso especial cuidado en definir aquellas capacidades relacionadas con decisiones clave que tiene que tomar el profesional de la respectiva carrera.

6.2 Taller de construcción y validación de un perfil.

Distribuida la información a todos los docentes de la carrera, el director de la misma y respectivo decano los invitaban a un taller de validación de un día concentrados en la tarea de analizar las competencias propuestas y validar las capacidades asociadas con las mismas, especificando sus características cognitivas, procedimentales e interpersonales.

Durante este proceso fue posible detectar algunas competencias deficitarias que fueron complementadas a los antecedentes aportados al taller, pero el mayor esfuerzo se concentró en la revisión de la redacción de capacidades, más que en cuestionar la pertinencia de la misma, ya que se limitó la acción docente tendiente a sentenciar el grado de importancia que tenían las capacidades propuestas por actores sociales externos a la universidad.

6.3 Análisis y ordenamiento de capacidades y competencias.

Durante el taller de validación de produjo un reordenamiento de las capacidades asociadas con cada competencia. Mientras el promedio de competencias profesionales claves seleccionadas para cada carrera fluctuó entre 12 y 18, el promedio de capacidades asociadas con las mismas bordeaba las 60. Este patrón de distribución se repitió en casi todos los talleres de validación.

Los docentes que participaron en los talleres de validación también se ocuparon en analizar las competencia genéricas asociadas al perfil profesional, constatándose un alto grado de coincidencia en aceptar la importancia preponderante y creciente que tienen las finalmente llamadas competencias fundamentales para un alto nivel de desempeño profesional.

El análisis realizado consistió en definir y clasificar los aspectos cognitivos, procedimentales e interpersonales relacionados con cada capacidad o subcompetencia que

forman parte de las competencias claves de cada una de las profesiones seleccionadas: 16 en total. Además, se consultó a los docentes el grado de profundización que debía alcanzarse en cada uno de dichos aspectos para el logro de la realización de la acción con el grado de competencia esperado en la profesión.

Por otra parte, el ejercicio de validación de perfiles permitió a los docentes de cada carrera tomar conciencia de la distancia que pudiera existir entre los objetivos de sus propias asignaturas con lo que se espera de los módulos-curso que desarrollen las capacidades y competencias buscadas.

7. Conclusiones

La definición de los perfiles profesionales de las carreras que dicta una universidad u otra institución educativa, en una acción de la mayor relevancia (a) en el plano de la fe pública, (b) de la conducción institucional, (c) de la acción pedagógica. Su desarrollo requiere de (d) procesos organizados conceptualmente y realizados idiosincráticamente. Ciertamente no se trata de un proceso fácil ni rápido; menos aún, que pueda imponerse por la vía coercitiva.

(a) En el plano de la fe pública, la universidad da cuenta ante la sociedad y sus diferentes miembros acerca de una propuesta formativa, con un nivel de detalle tal que las personas puedan tomar decisiones informadas y fundadas al momento de hacer sus opciones de profesionalización. El mismo perfil que sirve de base para la toma de decisiones de ingreso es también el referente del egreso: la institución formadora establece un compromiso explícito con la sociedad y con cada uno de sus estudiantes, en orden a proveer las oportunidades, recursos, apoyo y asistencia necesarios para el logro de las competencias definidas. Finalmente, al acreditar a un egresado mediante el título profesional, la universidad da fe ante la sociedad –y se hace responsable de ello- de que el graduado está en condiciones de ejercer una profesión con eficiencia y eficacia, sin representar un peligro para la sociedad o cualquiera de sus miembros.

(b) En el campo organizacional parece claro que una propuesta curricular basada en competencias y delineada sobre estructuras de perfil explícitas, no puede dejar indiferente a la institución ni a sus unidades. Primeramente, la organización de un currículum por competencias tiene como efecto la pérdida relativa del sentido de la departamentalización por disciplinas; el foco de atención se desplaza hacia competencias que son estructuras comportamentales altamente complejas en las que intervienen funciones cognitivas, afectivas, procedimentales, las cuales a su vez tienen enraizamientos diversos desde el punto de vista disciplinario. En este sentido, la “escuela” aparece como una instancia organizacional superior al departamento, al menos en el plano de la docencia.

En segundo lugar, el tradicional individualismo del académico, centrado en sus propias temáticas necesita dejar lugar para una conducta más colegiada, de consensos que involucran y comprometen mucho más, en que la rendición de cuentas no se hace sólo ante el superior directo sino que ante un equipo de pares comprometidos en la función formadora. Este cambio afecta profundamente a la cultura organizacional no

sólo en sus artefactos y discursos, sino que en los niveles de los valores y representaciones menos obvios pero más fundantes.

Un tercer punto a considerar, directamente relacionado con la construcción del perfil profesional, tiene que ver con las estrategias institucionales para producir los cambios. Como se puede advertir en la narración de la experiencia de Talca, frente a las dificultades planteadas por el *modus operandi* adoptado la recurrencia autoritaria y coercitiva pudo haber sido una tentación. No obstante, la opción por un modelo participativo-democrático mostró ser una vía más efectiva, tal que los procesos llevados a cabo han podido calar de manera notable en la cultura y visión de los académicos y restantes miembros de la comunidad universitaria.

(c) La relevancia de un enfoque de competencias en el plano pedagógico debería ser obvia¹². No obstante, parece convenientes fijar algunos puntos que sobresalen: lo relativo al curriculum, a la enseñanza, a la evaluación.

En cuanto al curriculum¹³ parece éste ser el campo más notable, donde los efectos de un modelo basado en competencias tendrían la mayor visibilidad. De hecho, algunas instituciones educativas utilizan el argumento de “basado en competencias” como un ancla promocional, aunque ello no implique definiciones curriculares ni tampoco prácticas docentes. Considerando las cosas seriamente, el curriculum pasa a estructurarse de una manera diferente: por una parte, se trata de una estructura de red multidimensional y multidireccional; por la otra, se establecen claras jerarquías teleológicas que actúan como orientaciones finalísticas de la acción pedagógica. Asimismo, el constante diálogo con la realidad de las prácticas profesionales, de la innovación científico-tecnológica, de los procesos sociales y culturales, realza la importancia de procesos continuos de revisión y ajuste de perfiles y planes de formación. Siendo las profesiones una realidad dinámica, el curriculum universitario no puede quedar estancado en el tiempo como una adquisición estable y valiosa per se. De similar manera, al interior de la organización curricular las relaciones se plantean dinámicamente, superando en parte el ‘autismo’ de las asignaturas que caracteriza a menudo el enfoque habitual.

La enseñanza tiene sus propias demandas. Entre éstas, la distinción entre instalación e imposición. El énfasis estará puesto sobre la idea de instalación. Ésta se asocia directamente a la relación con los docentes, que son los principales actores de este proceso: éstos cambian más eficientemente en la medida en que se ven involucrados en prácticas que son suyas y a la vez son exitosas. El punto más crítico parece ser entonces cómo lograr que se involucren en prácticas nuevas, para lo cual se requieren tanto estrategias de orden político-técnico como propiamente técnico-pedagógicas (es esperable, entonces, que existan preguntas que pongan en cuestión la posibilidad y viabilidad de instalar un curriculum basado en competencias en cualquiera de los niveles del sistema educativo). Además, hablar de curriculum basado en competencias es

¹² Un análisis más detallado de estas demandas se presenta en el trabajo de Hawes (2005 - en prensa) a publicarse próximamente por la Red RPU, Santiago.

¹³ Estos tópicos son desarrollados más profundamente en el trabajo “Construcción de un Curriculum Profesional” de los mismos autores, Hawes y Corvalán.

pretender algo más que un cambio en el discurso toda vez que va orientado a que se produzcan transformaciones en las prácticas y en la cultura de las escuelas profesionales y sus docentes, de los estudiantes, de sus padres, de la sociedad. El proceso de transformación cultural, sin embargo, es complejo y de lento desarrollo. En una perspectiva más operativa es preciso reconcebir las oportunidades y recursos que se pongan a disposición de estudiantes y docentes, la gestión del tiempo (recurso no renovable y acotado), la concepción de la información y su accesibilidad al interior de la universidad; en fin, un cúmulo de efectos y demandas sobre el sistema docente mismo y la organización que le está asociada.

En lo que respecta a la evaluación (que se plantea por separado atendiendo a la inmensa relevancia que posee), la concepción de la competencia como un plexo complejo de capacidades, actitudes y comportamientos que se ponen en juego en un contexto determinado para resolver cierto tipo de problema, hace pensar en la inviabilidad de un modelo evaluativo centrado única, o casi únicamente, en el conocimiento que un estudiante pueda tener y su capacidad para reproducirlo o aplicarlo de manera más o menos mecánica. Las complejidades de la evaluación de las competencias ponen la alerta a un sistema como el actualmente en práctica en el país que privilegia una modalidad escrita –en el mejor de los casos- o simplemente de marcar una respuesta entre un grupo preseleccionado de ellas. La reducción del campo de la competencia a uno de sus componentes –y no siempre el más importante- lleva a tomar decisiones sobre la base de información que es a la vez incompleta y sesgada. Es incompleta porque es abstracta: deja de lado la consideración de las características y condiciones del entorno donde se desenvuelve el estudiante, la estructura de relaciones que mantiene con su medio, y la estructura y dinámica de las relaciones al interior de la escuela. Es sesgada por su mismo reduccionismo, con un énfasis exagerado e inapropiado sobre las destrezas intelectuales. Un curriculum basado en competencias necesita evaluación basada en competencias lo que pone en cuestión los habituales modos de examinar, evaluar y calificar el trabajo de los estudiantes.

(d) En este trabajo se han propuesto ideas y modelos conceptuales acerca de qué y cómo llevar a cabo la construcción de un perfil profesional. A la vez, se ha ilustrado de manera breve la forma en que dicho proceso ha sido llevado a cabo en el seno de la Universidad de Talca¹⁴. Del examen de estas dos vertientes (una teórica, la otra práctica) se desprende la importancia de considerar los modelos solamente como tales: referencias abstractas para la conducción de procesos concretos. El peligro de fracasar amenaza al intento de aplicación sin más de un modelo, sin considerar las condiciones y características del contexto, la cultura local, las formas y estilos de relacionarse de sus miembros, las expectativas, aspiraciones, así temores y resistencias de los mismos, entre otros componentes.

Una condición que ha hecho posible la construcción de perfiles en la experiencia de la Universidad de Talca ha sido precisamente no amarrarse a un modelo preestablecido sino que utilizarlo como guía o referencia, dando los pasos apropiados en considera-

¹⁴ Antecedentes adicionales acerca de parte del proceso de construcción de perfil pueden encontrarse en Hawes y Corvalán (2005).

ción a las características del contexto, de los tiempos, de las personas, de los modos y estilos de funcionamiento, de la cultura organizacional. Esta flexibilidad y consideración de las características propias de cada grupo de docentes según carrera ha sido una importante condición para el éxito observado.

8. Referencias.

- CIDEC. (1999). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. *Cuadernos de Trabajo del CIDEC, Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales.*(27).
- EAIE. (1999). *The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education signed in Bologna, 19 June 1999. An EAIE comment.,* 2002, from www.eaie.nl/about/comments/Bologna.html
- European Union. (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999.,* from www.rks.dk/trends1.htm
- Fundación Chile. (2003). Preparado. Manual. Santiago: Fundación Chile.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003a). Quality and European Programme Design in Higher Education. *European Journal of Education, 38*(3), 241-251.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003b). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno.* Bilbao (España): Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Hawes, G. (2001). *Exigencias de cambio para la Universidad.* Talca: Universidad de Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.
- Hawes, G. (2003). *Organización de los estudios universitarios en el marco de la Declaración de Bolonia.* Talca: Universidad de Talca.
- Hawes, G. (2005). *QBC: El Curriculum Basado en Competencias.* Unpublished manuscript, Talca: Universidad de Talca.
- Hawes, G., & Corvalán, O. (2005). *Competencias Fundamentales en programas de formación profesional de pregrado de la Universidad de Talca.* Talca: Universidad de Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional / Programa Mecesus Tal0101.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence á la navigation professionnelle.* Paris: Ed. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las Competencias.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2003). *Ingénierie et Évaluation des Compétences.:* Éditions d'Organisation.

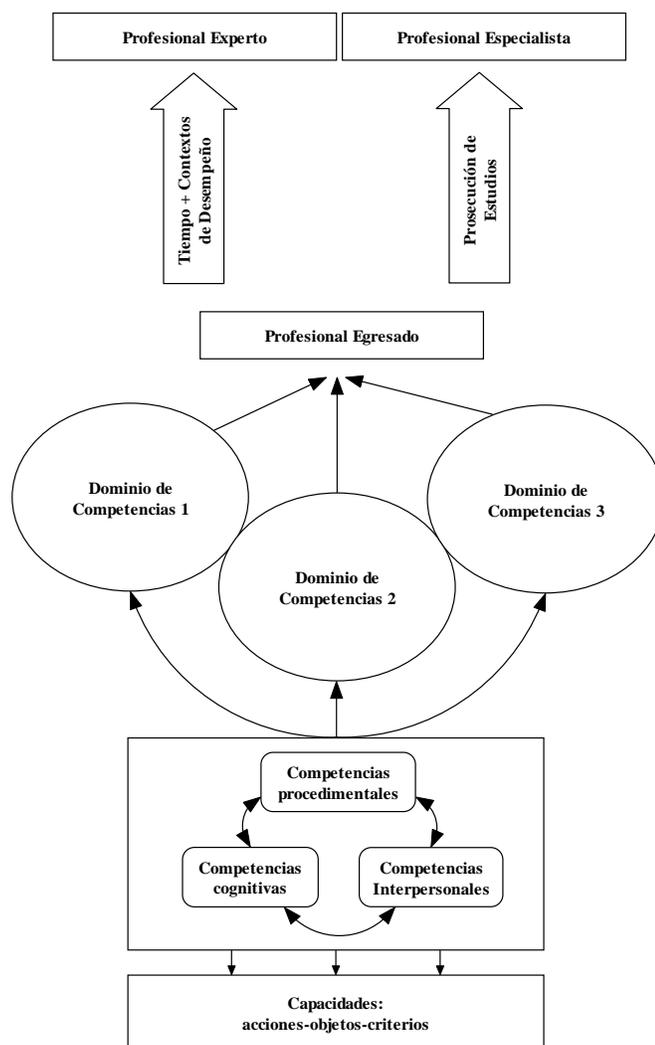
Meignant, A. (1995). *Les competences de la fonction ressources humaines: diagnostic et action*. Paris: Liaisons.

Vargas Zúñiga, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor.

9.- Glosario.

A continuación se proponen descripciones de los principales conceptos utilizados en el texto. Más que definiciones, se opta por describir, atendiendo fundamentalmente a los efectos prácticos de cada una. El carácter de “definiciones de trabajo” hace de las siguientes un referente para comprender los procesos concretos desarrollados en la Universidad de Talca, sin pretensión alguna de convertirse en referentes conceptuales de validez universal.

El glosario se organiza sobre el siguiente mapa:



Perfil profesional experto

El perfil profesional experto corresponde al conjunto de rasgos que son propios de quien, estando acreditado en su perfil profesional egresado, se ha desempeñado apropiadamente en la profesión durante algún tiempo (suele ser no in-

ferior a los 3 años), en contextos de desempeño específicos; la experiencia acumulada y funcional al mejoramiento del conjunto del desempeño se denomina “experticia”). El logro de la calidad de experto es función del tiempo y de los contextos de desempeño del egresado

Perfil del profesional especializado

El perfil del profesional especializado corresponde al de quien, estando acreditado en su perfil de egreso, ha continuado estudios de alta especialización en un área específica de la profesión (Magister, especialidad médica u odontológica, postítulo, diploma de estudios avanzados) o de la investigación en algún campo disciplinar (doctorado).

Perfil profesional egresado o inicial.

El perfil profesional egresado caracteriza a un profesional que está siendo acreditado por la universidad o la institución competente, como poseedor de las competencias fundamentales que definen a la profesión.

También se entiende como “perfil profesional egresado” el documento que contiene las definiciones o descripciones que informan de las competencias características que se espera que adquieran los estudiantes como resultado de la formación, cuya adquisición será acreditada por la institución ante la sociedad mediante una certificación denominada “título profesional” o “grado académico” según corresponda.

Dominio de competencias.

Es el conjunto ordenado de acciones y decisiones que describen un dominio o campo de lo que es propio de un profesional. Para su descripción se requiere un conocimiento de la profesión y la capacidad de discernir estos ámbitos.

El dominio de competencias no se identifica ni es equivalente a los campos conceptuales en que se organiza la disciplina, sino que se refiere a los campos prácticos en que se desenvuelve un profesional.

Ejemplo 1:

Un dominio de competencias en odontología es la “odontología terapéutica”, que describe un cambio de acciones y decisiones que ejerce el dentista como algo propio de la profesión. Este dominio de competencias se describe en función de acciones y decisiones, al modo siguiente: *“recibe y conoce al paciente, haciendo la anámnesis médica general y odontológica específica, para luego examinar exhaustivamente la cavidad bucal registrando los problemas, defectos y enfermedades presentes, solicitando análisis, para luego formular y proponer un plan de tratamiento, llevarlo a cabo o bien derivar a un especialista”*.

En esta descripción se detallan acciones y decisiones, que evidencian competencias cognitivas (conocimiento de la teoría), procedimentales (dominio de acciones y procesos), e interpersonales (relación con el paciente). Ninguno de

estos componentes está asociado a una “asignatura” específica del curriculum de formación profesional; las “asignaturas” se asumen funcionales al perfil.

Ejemplo 2:

Un dominio de competencias del ingeniero comercial es la “administración de empresas” y podría describirse como “*describir y evaluar los diversos problemas asociados a la gestión de la unidad (en distintos ámbitos tales como recursos físicos, recursos financieros, recursos humanos, procesos productivos, tecnologías), decidir entre soluciones y adoptar e implementar aquella que se aproxime mejor a los diversos criterios decisionales que considera la propia empresa*”. Nuevamente, hallamos acciones y decisiones, cuyo ejercicio proporciona una imagen de lo que es esperable de un administrador de empresas.

Los dominios de competencias que describen el conjunto de la profesión no se identifican entonces con los componentes de la disciplina, sino que integran a éstos en una complejidad mayor, incorporando los diversos saberes teóricos, procedimentales e interpersonales en una única y compleja unidad.

Competencia.

Conjunto de atributos que describe lo que es capaz de hacer una persona en términos observables y evaluables. Como tales, las competencias son construcciones complejas que involucran diferentes áreas.

Contextos de desempeño.

Los contextos de desempeño son las determinaciones sociales, culturales, organizacionales, geográfico-espaciales, temporales, etc., en las que un sujeto se desempeña profesionalmente. Los contextos difieren entre sí no sólo en cuanto a sus especificidades sino que representan diferentes tipos de aporte y oportunidades para el desarrollo profesional de un sujeto, así como limitaciones y dificultades.

La especial y particular forma en que un profesional interactúa con el contexto de desempeño da origen a diversos formatos de experticia en el sujeto.

Capacidad.

Una capacidad es un tipo de desempeño específico, delimitable conceptual y operacionalmente, que forma parte de una competencia mayor, en cuya relación adquiere sentido. Una capacidad es enseñable de manera directa, mientras que la competencia no lo es. La competencia no se forma por adición de capacidades, sino que es una realidad holística, más compleja, superior a sus componentes, y dadora de sentido a éstos.

Las capacidades generalmente se organizan en formato de estructuras heurísticas: no constituyen una serie de pasos fijos cuya correcta ejecución necesariamente llevará a un resultado previsto y predeterminado. En cuanto tales, son orientaciones generales respecto de una secuencia que hay que ejecutar aunque sin determinar con precisión la forma de proceder. }

Las capacidades, además, son multidimensionales, involucrando en su ejecución –en grados diversos- aspectos cognitivos, procedimentales, actitudinales y socio-sistémicos. No obstante, puede calificarse por aquella área que destaca con mayor fuerza: capacidades cognitivas, procedimentales, interpersonales.

Tarea.

La tarea es una estructura operacional que constituye a una capacidad. Puede ser cognitiva, procedimental, o interpersonal. La tarea es definible en términos operacionales y permite posteriormente, organizar el curriculum a nivel de módulos de formación.