

DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL NORTE DE MÉXICO.

Por Victoria Elena Santillán Briceño¹
y Esperanza Viloría Hernández²

RESUMEN

Las universidades en el presente siglo operan en un contexto internacional de globalización económica e interdependencia mundial con todos sus desafíos y oportunidades donde la educación no sólo cumple un papel estratégico en el crecimiento económico, sino también en la configuración de un contexto social cualitativamente diferente. En este sentido, la Universidad Autónoma de Baja California (universidad pública localizada en la frontera norte de México), se encuentra operando un programa de pregrado de Licenciatura, bajo el modelo de competencias, el cual se organiza en tres etapas formativas: básica, disciplinaria y profesional.

INTRODUCCIÓN

La transformación de la estructura social y por lo tanto productiva, exige tener nuevas respuestas a los problemas presentes y futuros por medio de la identificación de prácticas profesionales emergentes en distintos ámbitos de trabajo y en una diversidad de desempeños de la profesión. La vinculación educación-entorno, la consideración de la transformación de las disciplinas, la actualización constante de contenidos curriculares y la adaptación de estos a los cambios del entorno, contribuirá con la forma-

¹ Maestra en Educación. Subdirectora de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California, México. vicky@uabc.mx o vickysantillán@hotmail.com

² Maestra en Educación. Coordinadora de la Maestría en Estudios y Proyectos Sociales en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, México. esperanzaviloria@uabc.mx o viloriaesperanza@yahoo.com.mx

ción de profesionales capaces de enfrentar los retos de la globalización con actitud de solidaridad, compromiso y responsabilidad social.

El actual mundo globalizado, caracterizado por un contexto internacional marcado por procesos de integración regional, pone en perspectiva la valorización del conocimiento y la capacidad de las personas para crear, apropiarse y adaptarse a nuevas tecnologías y entornos al convertirlos en elementos estratégicos de transformación social y por consecuencia económica. Indiscutiblemente la integración regional que acontece plantea retos que obligan replantear las visiones, misiones, estructuras y curricula de las instituciones de educación superior a través de un rediseño que permita volverlas más flexibles, con mayor capacidad de cobertura, conservando óptimos niveles de calidad. En el nuevo orden mundial, dominio y aplicación productiva del conocimiento, aprovechamiento, adaptación crítica y productiva al cambio, constituirán criterios valorativos de pertinencia educativa.

Debe renovarse el rol histórico de la educación superior en la preparación de profesionistas tanto para el presente mundo del trabajo como para el del futuro, replantear la forma en que lleva a cabo su función y dejar de ser definida como el escenario en el que los individuos finalizan la trayectoria educativa con la entrega de títulos y grados. Resulta evidente que desde la educación básica hasta la educación superior, se requiere de programas educativos emergentes para la formación de individuos calificados para protagonizar el desarrollo social, económico y político. En consecuencia, la educación superior es objeto de un profundo análisis que conduce a la reconsideración y renovación de sus propósitos inmediatos como agente procurador de formación profesional, a fin de brindar una preparación adecuada para el mercado de trabajo cada vez más complejo, diverso y cambiante.

GLOBALIDAD Y EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

En el presente siglo las Instituciones de Educación Superior (IES), especialmente las universidades, operan en un contexto internacional de globalización económica e interdependencia mundial. Con todos sus desafíos y oportunidades, la educación no sólo cumple un papel estratégico en el crecimiento económico de los pueblos sino también en la configuración de un contexto social cualitativamente diferente con situaciones, problemas y necesidades distintas y emergentes, cuyas respuestas habrán de darse bajo paradigmas científicos, tecnológicos y pedagógicos diferentes de los ya conocidos.

En cuanto a las características pedagógicas de la Educación Superior (ES), dado al alto grado de rigidez y especialización que se presenta en sus programas educativos y al enorme énfasis en una pedagogía centrada en la enseñanza, el gran reto que se enfrenta es hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento, propiciar el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor, así como también, impulsar la formación de valores.

Las universidades como IES han de proporcionar a los estudiantes capacitación profesional con una sólida formación básica y ético-moral, mediante la renovación de la educación a través de planes de estudio y métodos pedagógicos que permitan promover la gestación de una masa crítica de personas calificadas, cultas, motivadas e integradas. Por lo tanto, la renovación contempla los diseños y enfoques curriculares, los métodos de enseñanza-aprendizaje, los materiales didácticos, y sobre todo las relaciones de las instituciones de educación superior

con el entorno social. Esto incluye la forma en que han de vincularse los aprendizajes teóricos con la práctica y el servicio, y supone la redefinición de perfiles profesionales para el desempeño profesional abandonando la prematura especialización, así como la estrechez de la concepción del campo ocupacional.

Así, el modelo curricular desarrollado se ubica dentro de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, para el programa de pregrado de la Licenciatura en Educación, en Psicología, en Comunicación y en Sociología, el cual se organiza en tres etapas formativas: básica, disciplinaria y profesional; integrada en un sistema de créditos que favorece la participación del estudiante en la toma de decisiones; la elección de asignaturas obligatorias y optativas; movilidad intra e interinstitucional; aprendizaje a través de distintas modalidades y alternativas pedagógicas; capacidad autogestora y de autoaprendizaje; formación interdisciplinaria; diversificación profesional y el desarrollo de prácticas profesionales. Es decir, transitar de un modelo educativo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje donde el alumno y el aprendizaje sean el centro de las acciones educativas estimulando el desarrollo personal y profesional de los mismos (Santillán Briceño, 2002).

FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

La enseñanza universitaria ha de centrarse en potenciar el desarrollo de la ciencia y la tecnología, las capacidades intelectuales, culturales, científicas, tecnológicas, humanísticas y sociales. Los conocimientos no se adquieren en forma aislada, sino integrados en un todo, por lo que el curriculum revaloriza los procesos cognoscitivos de los estudiantes promoviendo el desarrollo de la creatividad, el talento y las capacidades de análisis y síntesis. Se privilegian las estrategias educativas centradas en el estudiante para promover el desarrollo de habilidades y competencias fundamentales que sean necesarias en los distintos campos ocupacionales con el propósito de asegurar que los aprendizajes sean relevantes para la solución de múltiples problemas de orden sociológico, psicopedagógico, cultural, económico, psicosocial, tecnológico, didáctico, etc.

Al centrarse la Educación Superior (ES) en el estudiante, se exige la renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber basados en nuevos vínculos y formas de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad. Para alcanzar estos objetivos, es necesario reformular los planes de estudio y utilizar nuevos y adecuados métodos, que permitan superar el mero dominio cognitivo de la disciplina; ha de facilitarse el acceso a planteamientos pedagógicos y didácticos novedosos para promover la adquisición de saberes, el desarrollo de competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. Toda reestructuración curricular ha de considerar el propio contexto cultural, histórico, económico, social y político.

No existe un modelo único, de ahí la importancia de desarrollar esfuerzos y experiencias innovadoras que orienten la formación basada en la visualización de las cambiantes necesidades, los antiguos y nuevos desafíos, las limitaciones y dificultades presentes y futuras, donde la formación sea herramienta estratégica

para establecer bases sólidas de desarrollo económico y a la vez para avanzar hacia escenarios de acceso más equitativos, oportunidades de trabajo, ingreso, condiciones de vida y desarrollo humano.

Las expectativas al respecto invitan a la construcción de alternativas novedosas que intenten, con planteamientos innovadores, romper esquemas anquilosados que ya no son suficientes para resolver satisfactoriamente las dificultades que en el plano de la educación acontecen, ni las que en un futuro inmediato se proyectan. Aún cuando esta petición es persistente, la respuesta no es simple y sencilla, cualquiera que sea la opción elegida implicará modificaciones de fondo y de forma en torno a ella que faciliten el despliegue de sus posibilidades, así como la participación comprometida y dispuesta no sólo del sector educativo, sino también del social.

Dentro de este marco la Educación Basada en Competencias (EBC), propone un método de trabajo que va de la planeación hasta la evaluación del aprendizaje mediante criterios precisos de actuación; ofrece posibilidades de intervención consistentes y de amplia correspondencia con las tendencias planteadas en los lineamientos estratégicos de desarrollo para la ES.

El enfoque no es novedoso, ya que existen un sin fin de experiencias a nivel internacional, siendo representativos principalmente los casos del Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos (Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional [CINTERFOR]/Organización internacional del trabajo [OIT]/Consejo de normalización y certificación de competencia laboral [CONOCER], 1997), tampoco lo es el concepto de competencia, lo que resulta polémico es la definición con que se le aplica en un contexto determinado. Para el caso particular educativo, se extrapola directamente de un escenario a otro, con toda la carga valoral sin ser descontextualizado, lo que limita su amplia comprensión, razón por la cual se produce confusión, resistencia y duda respecto a su aportación.

En síntesis, la EBC es un modelo de educación que enfatiza el dominio de lo aprendido y el resultado del aprendizaje, valorados con igualdad, sin la supremacía de uno sobre otro. Permite a través de la educación general potenciar el aprendizaje y la adquisición de habilidades generales que conducen al desarrollo permanente de habilidades específicas (identificadas en clasificación diferenciadas). Debe subrayarse que para formar una competencia el individuo debe ser conciente de lo que está aprendiendo y de la competencia que se adquiere; de esta manera, el desarrollo de competencias es un proceso que no tiene principio ni fin, sin dejar de contemplar etapas y niveles de complejidad, donde el comportamiento autogestor es un factor detonante y determinante. Lo particular de la EBC es el énfasis en *hacer cosas* para demostrar una competencia, más que sólo saber acerca de ella. Queda claro luego que una competencia no se logra con sólo saber qué hacer y ser capaz de hablar sobre eso. La competencia requiere práctica real.

El concepto de competencia incluye una dimensión psicológica como lo refieren investigaciones en el campo de la psicología cognoscitiva de autores como Prawat (1993, citado en Gonczi, 1997), Lave (1988, citado en Gonczi, 1997) y Stenberg (1985, citado en Gonczi, 1997), quienes argumentan que gran parte del aprendizaje tiene lugar en un contexto cultural específico, y que el desarrollo de individuos competentes presenta la necesidad de combinar la base de conocimientos específicos con la exigencia de la práctica. Esta conclusión desafía la tendencia a reflejar acriticamente el aprendizaje tradicional en situaciones laborales. Al respecto Baker

(1995, citado en Gonczi, 1997), sostiene, “se necesitan ciudadanos completos, conocimientos, habilidades y actitudes integrados, pero tenemos una división fundamental enraizada en nuestro pensamiento y conducta que lo evita” (p. 162).

Existen diferentes formas de conceptualizar la competencia según su naturaleza y el tipo de EBC que se pretenda instrumentar, esto es, depende de cómo sea conceptualizada, de acuerdo con Gonczi y Athanasou (1994, citados en Argüelles, 1996), como tarea, atributo o proceso integrado, cada una de ellas cierta en su esencia, pero parciales en su descripción.

1. Como tarea: la competencia se analiza en función de las tareas independientes que se llevan a cabo. El objetivo es especificar detallada y claramente todas las tareas, de tal manera que ésta se transforma en la competencia. Entre los representantes de este enfoque se cuentan a Preston y Walker (1993, citados en Argüelles, 1996, p. 272), con el argumento de que “en esta perspectiva se ignoran los atributos subyacentes y los procesos de grupo, así como su efecto en el desempeño; ignora la complejidad del desempeño en la vida real y la función del juicio profesional en el desempeño inteligente”. En este modelo, la prueba de que se es competente para algo es la observación directa del desempeño.

2. Como conjunto de atributos: se centra en los atributos generales indispensables para el desempeño efectivo del profesional experto. Se centra en los atributos subyacentes, como el conocimiento o el pensamiento crítico, que sientan las bases de atributos transferibles o más específicos. Boyatzis (1982, citado en Argüelles, 1996, p. 272), precisa que “en este modelo las competencias se consideran atributos generales y se ignora el contexto en el que podrían aplicarse”.

3. Como relación holística o integrada: pretende combinar el enfoque de atributos generales con el contexto en que se aplica. Analiza la combinación de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que se activan, para interpretar la situación específica y actuar en consecuencia; la noción de competencia es relacional. Reúne factores disímolos, las habilidades de los individuos (derivadas de combinaciones de atributos) y las tareas que tienen que desempeñarse en situaciones determinadas. Gonczi (1994, citado en Argüelles, 1996, p. 274).

En la experiencia particular que nos ocupa, la competencia es focalizada en una dimensión relacional, holística o integral, según Brien y Eastmond (1985) entendida como la capacidad de un individuo para realizar una tarea dada e integrada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores, a través del conjunto de procesos y subprocesos activados durante la planeación y ejecución de la tarea. *Competencia es la capacidad puesta en acción*. Así, “la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio permite que tengan lugar acciones intencionales, así mismo permite incorporar la ética y los valores como elementos

¹ Gonczi, Andrew. Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. citado en Argüelles Díaz-González, Antonio. La estrategia de México para la formación y capacitación basada en competencia laboral. En CINTERFOR/ OIT/ CONOCER. *Formación basada en competencia laboral. Herramientas para la transformación*. Montevideo, Uruguay. POLFORM. 1997.

del desempeño competente, la importancia del contexto y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras”³, Gonczi (1994, citado en Argüelles, 1996, p. 274). A este enfoque se le denomina *integrado u holístico*.

La integración de estos criterios comprende la definición de tres tipos de habilidades, las cuales se clasifican en: “*básicas, genéricas o transferibles y técnicas o específicas*”⁴, (Resnik, 1997, pp. 134-135).

1. Competencia básica: se relaciona con comportamientos elementales que deberán

demostrar los individuos y que se asocian a conocimientos de índole formativo tales como lectura, redacción, aritmética/matemática, comunicación oral y escrita.

2. Competencias genéricas o transferibles: describen los comportamientos asociados a desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva como la habilidad para analizar, interpretar, organizar, investigar, enseñar, negociar, entrenar y planear.

3. Competencias técnicas o específicas: muestran comportamientos relacionados a conocimientos de índole técnico, vinculados a un cierto lenguaje tecnológico o función productiva determinada.

En este orden de ideas el Diseño Curricular por Competencias (DCC), se centra en el análisis detallado de la profesión y la adquisición de ciertas competencias necesarias para la solución de problemas con el objetivo de formar individuos competentes. Como sugiere Gardner (1985), la competencia como capacidad y habilidad puesta en acción depende de una base organizada de conocimientos (esquema o estructura cognoscitiva), a la que se accede permitiendo anticipar problemas y diseñar estrategias de solución.

Las competencias asumidas en su condición integral significan estructuras cognoscitivas de las que éstas son el momento final de adquisición de dichas capacidades. La competencia como capacidad integra una habilidad desarrollada a través de la estimulación y/o ejercitación de una aptitud. Así, el aprendizaje se visualiza como el desarrollo del pensamiento práctico, demostrado en el dominio de una habilidad.

El desafío para este enfoque, como para cualquier otro, es dar respuestas a las necesidades de identificar y construir nuevos ámbitos de saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber trascender), desde una perspectiva que permita la adaptación a las nuevas circunstancias.

Para la presente propuesta curricular de la licenciatura en Psicología, el gran reto que se enfrenta es «... hacer más flexible el programa educativo e incorporar en el mismo el carácter integral del conocimiento, propiciar el aprendizaje continuo de

³ Resnik, Sara. Estudio para la identificación y diagnóstico inicial de los comportamientos laborales básicos y genéricos requeridos en la fuerza de trabajo mexicana. En CINTERFOR/OIT/CONOCER. *Formación basada en competencias laboral. Herramientas para la transformación*. Montevideo, Uruguay. POLFORM. 1997. p.p. 133-145.

los estudiantes, fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor...» así también, «...impulsar la formación de valores y la cultura...»; propuesta esta, que se sustenta en las aportaciones humanistas de Carl R. Rogers, el desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, el constructivismo de David Ausubel y la estructura del intelecto de J. P. Guilford; integrando un modelo centrado en el desarrollo de la persona por medio de los procesos educativos, con inspiración humanista, con fundamento en la epistemología genética y en la estimulación de las aptitudes intelectuales.

Los supuestos pedagógicos del modelo curricular descrito asumen como fundamento los principios teóricos del constructivismo (el aprendizaje es una construcción humana, una autoconstrucción, subrayando la actitud activa por parte del sujeto). Desde esta óptica se señala que la acción educativa promoverá la actividad mental del sujeto en los ámbitos cognoscitivo, afectivo y comportamental; que el sujeto irá construyendo su propio conocimiento a través de la interacción entre diferentes y variadas experiencias de aprendizaje formal, no formal e informal y las propias disposiciones internas, con el apoyo de tecnologías educativas apropiadas.

Bajo esta perspectiva pedagógica la atención se focaliza en el desarrollo de competencias mediante la construcción personal del conocimiento. La “finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle las capacidades de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, y que aprenda a aprender” (Coll, 1990). De las aportaciones de Jean Piaget, se reconoce que la educación actúa no sólo sobre el desarrollo intelectual, sino también sobre el de la modalidad y la afectividad, especialmente sobre los aspectos sociales de estos dos factores.

Así, las propuestas de Carl Rogers y David Ausubel aportan una importante gama de principios socioeducativos, humanísticos y constructivistas respectivamente donde se enaltece el proceso del conocimiento y por ende del aprendizaje como una serie de actos humanos en cuanto a la relación maestro-alumno, alumno-maestro generándose así una atmósfera más propicia para el aprendizaje dialógico y creativo. Por otro lado, las propuestas constructivistas resaltan el desarrollo en los estudiantes del aprendizaje autónomo que exige la educación del nuevo milenio. Para ello se asume la propuesta de la UNESCO (1995) en lo que respecta a:

Aprender a ser: se refiere a aquellos aprendizajes que implican el desarrollo de las capacidades y valores que pueden proporcionar una participación crítica en las transformaciones de la vida social. En esta categoría se hace énfasis no sólo en la participación en procesos innovativos, sino que pugna por el desarrollo pleno de las capacidades del individuo y de una conciencia crítica en las transformaciones de la vida social.

Aprender a aprender: comprende aquellos aprendizajes que capacitan al estudiante en procesos innovativos y de cambio social. Prepara al estudiante para que desarrolle al máximo sus capacidades para resolver problemas y encontrar alternativas de solución a una variedad de situaciones problemáticas. Se hace referencia al cultivo de las capacidades intelectuales, de interpretación y creatividad. Es relativamente autónomo en su contexto.

Aprender a hacer: hace referencia a aquellos aprendizajes, conocimientos, habilidades y destrezas que se requieren para el desempeño de un quehacer profe-

sional determinado.

Los elementos retomados de Guilford particularmente se refieren a su propuesta del modelo tridimensional de la estructura del intelecto, basada en factores intelectuales y organizados dentro de un sistema tridimensional para el desarrollo de habilidades intelectuales como modelo para clasificar las capacidades utilizadas para tareas cognitivas o procesos intelectuales. El autor enfatiza los conceptos de la inteligencia compuesta por aptitudes múltiples y considera que dichos factores aptitudinales tienen efectos transferenciales, es decir, que en la práctica la aptitud ayuda para la formación de nuevos productos.

Las corrientes mencionadas buscan encontrar circunstancias *ad hoc* para que el docente se convierta en un guía problematizador e integrador de los conocimientos y, por ende de aprendizajes mucho más valiosos y significativos para los alumnos.

Particularizando lo anterior, la propia UNESCO propone los siguientes objetivos a lograr por las instituciones de educación superior, tomando como referencia las adquisiciones de la sociedad del futuro:

- Estructuración de la inteligencia y de las facultades críticas.
- Adquisición y dominio de conocimientos.
- Desarrollo del conocimiento propio.
- Formación de valores éticos.
- Aprendizaje de la comunicación.
- Desarrollo de las facultades creativas y de la imaginación.
- Capacidad de adaptación al cambio.
- Visión global del mundo.

Por otra parte, se ve a la educación como un proceso permanente, en el que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás, donde el educador ya no es el que enseña y dirige sino el que acompaña al otro para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para aprender de él y junto con él construir.

Para ello es fundamental la participación activa del sujeto en el proceso educativo, pues se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso, cuando hay autogestión de los educandos.

CONCLUSIÓN

La relevancia de los diversos dictámenes educativos, radica precisamente en legitimar marcos amplios de acción que promueven y difunden normas de actuación para la toma de decisiones oportunas; funcionar con sentido de continuidad al abordar el aspecto macro y micro de la dimensión educativa a nivel superior; acen- tuar el papel de la ES como agente de cambio y remitir a los sistemas educativos y específicamente a las IES la responsabilidad de generar los cambios necesarios subrayando su responsabilidad en la renovación de estructuras, la activación de

recursos, el aprovechamiento de fortalezas, el diseño de alternativas educativas pertinentes que claramente conduzcan a programas educativos de calidad y por supuesto, la implementación de estrategias creativas de operación que hagan eficiente su actividad en todos los órdenes.

La planeación curricular por competencias que se está trabajando se sustenta en ideas y postulados de resolución de problemas académicos, efectividad en cuanto a la superación y autosuperación personal y social de los alumnos y de los maestros, desarrollo de la capacidad de abstracción y generalización de lo aprendido, habilidad para el empleo de métodos y técnicas de trabajo a nivel de equipos, desarrollo de la capacidad de explicar por parte de los alumnos, orientación al alumno y al maestro hacia el éxito y contribución a la formación de valores y responsabilidades en maestros y estudiantes. En síntesis, formar a los participantes centrales del acto educativo de manera integral, buscando el desarrollo de su creatividad.

Finalmente, destacar el indiscutible valor de la educación en general y de la educación superior en particular en los actuales tiempos de globalidad y cambio. Se concibe el aprendizaje como un proceso permanente que se da a lo largo de toda la vida del ser humano, entendiendo que la capacidad de aprender a aprender es un proceso que se debe garantizar desde la formación inicial y que debe continuar durante las etapas de educación subsiguientes. En este sentido, las tendencias conservadoras dificultan la ruptura con los paradigmas tradicionales de los procesos formativos y limitan la incorporación de modelos innovadores de formación. Por esto y sin lugar a duda, uno de los retos del nuevo milenio es que las IES se constituyan en organizaciones que aprendan continuamente e innoven sus procesos y estructuras.

REFERENCIAS

Argüelles, A. (Comp.). *Competencia Laboral y Educación Basada en Competencias*. México: Limusa. 1996.

Argüelles Díaz-González, Antonio. La estrategia de México para la formación y capacitación basada en competencia laboral. En CINTERFOR/OIT/ CONOCER. *Formación basada en competencia laboral. Herramientas para la transformación*. Montevideo, Uruguay. POLFORM. 1997. pp. 203-208.

Brien, R. & Eastmon, N. Introducción a la ciencia Cognoscitiva. En H. Gardner. *The mind's new Science: A history of the cognitive revolution*. Nueva York. Basic Books Publishers. (Resumen inédito de Yolanda Leyva Barajas). 1985. Capítulo 2 y 3. p.p. 10-45.

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional

(CINTERFOR), Organización Internacional del Trabajo (OIT), & Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral

- (CONOCER). (Eds.) *Formación basada en competencias laboral. Herramientas para la transformación*. Montevideo, Uruguay, POLFORM. 1997.
- Coll, Cesar y Bonela, Enric. Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar. En Coll, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Argentina. Paidós, 1990. p.p. 355-372.
- Garner, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España. Paidós. 1995.
- Goncz, Andrew. Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En CINTERFOR/OIT/CONOCER. *Formación basada en competencias laboral. Herramientas para la transformación*. Montevideo, Uruguay. POLFORM. 1997. p.p. 69-77.
- Resnik, Sara. Estudio para la identificación y diagnóstico inicial de los comportamientos laborales básicos y genéricos requeridos en la fuerza de trabajo mexicana. En CINTERFOR/OIT/CONOCER. *Formación basada en competencias laboral. Herramientas para la transformación*. Montevideo, Uruguay. POLFORM. 1997. p.p. 133-145.
- Santillán Briceño, Victoria Elena *Diseño curricular por competencias. El caso de la Facultad de Ciencias Humanas*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Docencia y Administración Educativa. Mexicali, B.C. Universidad Autónoma de Baja California. 2002.
- UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior. Proyecto de marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. París, Francia. 1998. UNESCO.