

Buonaffina, Nathalie
Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Central de Venezuela, Caracas
natyucv@gmail.com

Introducción

Las instituciones de educación superior, en América Latina, enfrentan, hoy por hoy, una serie de demandas que desde la sociedad se les hace, lo cual suponen para ellas importantes retos. Entre otros asuntos, se les demanda actualización de los planes de estudios, que asegure una formación profesional, no sólo de calidad, sino también de pertinencia respecto a las necesidades sociales, culturales, políticas y económicas que enfrentan los países de la Región. Ello se traduciría en la incorporación al mercado de trabajo de profesionales capaces de enfrentar los diferentes retos, formados en el marco de tres grandes líneas que confluyen en la persona universitaria: la ciudadanía, la ética y el conocimiento.

En ese escenario general, surge el Proyecto Tuning de América Latina, el cual se basa en la experiencia que se viene desarrollando en Europa y que busca la generación de un espacio de concertación para la comprensión de las estructuras educativas, con el propósito de propiciar la compatibilidad de estudios, intercambios y acciones cooperativas, entre otras, para fortalecer la educación superior. Sus resultados apuntan hacia la calidad de la educación superior como sistema regional, con facilitación de los procesos de evaluación y acreditación.

Para ello se plantearon cuatro líneas de trabajo, entre las cuales se encuentra la definición de los perfiles profesionales por competencia. El desarrollo de esta línea, permitiría, a su vez, la revisión, elaboración y establecimiento de programas formativos, más transparentes y comparables en el plano de los países latinoamericanos, con fines de asegurar competencias equivalentes para cada área de formación profesional.

El trabajo que se presenta, no obstante su especificidad, se enmarca dentro de esta intención general del proyecto Tuning América Latina y su capítulo venezolano.

Su temática central apunta hacia la necesidad de una aproximación a la definición del perfil por competencias para la carrera de arquitectura, área profesional considerada en el conjunto de carreras que abarca ese proyecto. En este caso, específicamente, se tomó la Escuela Arquitectura Carlos Raúl Villanueva (EACRV) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), como escenario de estudio.

La escogencia responde a que en el Plan de Estudios de dicha Escuela, no se encuentra explícitamente formulado un perfil profesional, lo cual se traduce en dificultades de orden interno, tal y como es la limitación de evaluar el propio plan y su pertinencia, y la garantía de desempeño de sus egresados. Y a lo externo, limita el dialogo y la concertación con instituciones pares, tanto nacionales como internacionales.

En este sentido, el estudio intenta con base en la metodología propuesta por Tuning América Latina, identificar las competencias específicas más importantes declaradas en este proyecto y el grado de desarrollo de las mismas en el marco del proceso formativo, considerando para ambos asuntos las opiniones de docentes, estudiantes, egresados y sus empleadores. Los instrumentos utilizados para este fin son los mismos construidos y empleados en dicho proyecto, para lo cual se contó con la autorización correspondiente.

Aproximación a un Perfil por Competencias para la Carrera de Arquitectura / UCV

En 1.995, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] publicó un importante escrito, denominado Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, en el cual se plantea, entre otros asuntos, un llamado al sistema de educación superior para que este se adecue y responda a las distintas exigencias que demandan los nuevos tiempos signados, además de nuevas oportunidades, por nuevos retos, desafíos y conmociones.

En ese llamado, se plantea la necesidad de que las decisiones en este vital nivel, graviten en torno a tres nociones claves: pertinencia, calidad e internacionalización.

En relación con la primera noción el escrito señala: "Se habla **aquí de pertinencia**, en particular, desde el punto de vista del papel desempeñado por la enseñanza superior como

sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y también desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior” (p. 29).

Asimismo, se apunta: “La pertinencia debe (...) abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior (...), **los vínculos con el mundo del trabajo** y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema educativo en su conjunto”. (p.29) [negritas propias]

Es particularmente en el aspecto relativo al vínculo de la educación superior con el llamado “mundo del trabajo”, donde interesa, a efectos de la presente investigación, hacer hincapié. Al respecto, el documento en referencia, (UNESCO, 1995) expresa:

El contexto laboral está experimentando una transformación radical, y gran parte de los conocimientos específicos que adquieren los estudiantes durante su formación inicial pierden rápidamente actualidad. Es esencial al respecto mantener relaciones constantes e interactivas con el sector productivo, integrándolas en la misión y las actividades generales de los centros de educación superior. (p. 30)

Estas recomendaciones motivan la formulación de un conjunto de interrogantes relacionadas con el hacer: ¿A través de qué mecanismos, se vincula e integra el sector productivo con las instituciones de educación superior?, ¿A partir de cuáles procesos se logra que los egresados universitarios se mantengan actualizados en sus respectivas disciplinas?, y ¿Cuál es la demanda en términos de desempeño que formula el mundo del trabajo a los egresados universitarios?

Una primera respuesta podría ubicarse en la propia pertinencia; pero, esta vez vista desde la formación universitaria, llamada también pertinencia académica. Respecto a ésta se ha señalado:

Las demandas de la sociedad del conocimiento, que implican una utilización temprana de los nuevos saberes en pro de una calidad de vida mejor y más equitativa para todos, compromete a las **universidades** a vincular más sus carreras con el sector productivo y a organizar los aprendizajes de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados en el campo laboral. (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2004, p. 4)

En este mismo sentido, se apunta en el documento de la UNESCO, antes citado:

La educación superior ha de fomentar (...) actitudes caracterizadas tanto por la apertura como por la anticipación ante el mercado de trabajo y la aparición de nuevos sectores y formas de empleo. Ha de prestar atención a los cambios en las grandes tendencias del mercado a fin de saber adaptar los programas y la organización de los estudios a la modificación de las circunstancias, para brindar más oportunidades de empleo a los graduados. (p. 31)

A partir de tales argumentos se puede señalar, sin temor a dudas, que compete a los centros de educación superior revisarse y repensarse, desde sus tres funciones tradicionales: la investigación, la extensión y la docencia, **en el marco del desarrollo de un proyecto curricular** que permita la adaptación y adecuación de los planes de estudios, de las diferentes disciplinas, de cara a esta innegable realidad.

En este enfoque, tanto el proyecto como el diseño curricular, se presentan como medios que orientan la formación profesional, considerando la diversidad de elementos que se conjugan en la realidad concreta, no sólo de los centros educativos, sino, también, de la propia sociedad en las que están insertas, tanto local como regionalmente.

Para ello, el diseño curricular, debe articular las características, las necesidades y las perspectivas de la práctica profesional, con las del proceso formativo (Catalano, Avolio y Sladogna, 2004). Esta tarea puede abordarse a través de distintos enfoques, desde los más tradicionales hasta el más contemporáneo basado en competencias.

De una evaluación que se hizo del Plan de Estudios de dicha carrera, en el marco de un ejercicio académico realizado en el período Octubre 2005-Febrero 2006, se pudo evidenciar que este responde a los llamados enfoques tradicionales, evidenciando además una importante ausencia, tal y como es el perfil del egresado de dicha carrera.

Esta situación se presenta de manera particularmente significativa, ya que entre las recomendaciones del informe de evaluación se plantea la necesidad de salvar tal omisión. Más aún, si se toman en cuenta las consideraciones precedentes; es decir, la urgencia de que los

diferentes planes de estudios de educación superior, se adecuen atendiendo a las demandas del entorno y particularmente de los sectores productivo y social.

En este mismo sentido han surgido algunas reflexiones. Tal es el caso del documento presentado ante el Consejo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, por el Prof. José Rosas Vera (2002), al hacer entrega ante ese Cuerpo, del informe de su gestión como Director de Escuela. Allí se señala:

Los arquitectos desarrollamos el ejercicio profesional en diversas líneas y modalidades. Sin lugar a dudas, esas opciones no siempre proceden de la preparación que se ha recibido, sino más bien ello ha sido producto de circunstancias y oportunidades personales, e incluso de las posibilidades que ofrece el mercado laboral al que se ingresa.

Resulta evidente, por tanto, una enorme **discrepancia entre las múltiples direcciones que manifiesta el ejercicio profesional con unas competencias específicas para abordarlas y la consiguiente dificultad de formación** que se ha recibido en un tiempo limitado que tenemos, aún suponiendo un excelente cuerpo docente y una óptima organización pedagógica.

Nuestros planes de estudio, son así producto de legitimar la transmisión lo más completa posible. (p.1) [Negrillas propias]

Esta reflexión que nos plantea el Prof. Rosas, la cual refiere una realidad mantenida en el tiempo, no hace más que centrarnos en el problema que nos ocupa: ¿Cuál es el egresado que deseamos?, ¿Cuál es el egresado que estamos formando?, ¿Cuáles son las competencias que se cree, desde la perspectivas de los diversos actores, deben tener los egresados de arquitectura de la Universidad Central de Venezuela? y ¿Cuántas de esas competencias efectivamente se vienen desarrollando, a través del proceso de formación actual?.

Es, básicamente, en estas interrogantes en las cuales se centra el interés de esta investigación y en las posibles respuestas; a partir de las cuales poder formular lineamientos que sirvan de base para la construcción del perfil por competencias para los egresados de la EACRV de la Universidad Central de Venezuela.

Del Enfoque por Competencias

El liderazgo de las IES y, particularmente de las universidades, debe sufrir cambios importantes de enfoque para que estas puedan seguir jugando un papel preponderante en la orientación de la sociedad y en la formación del nuevo ciudadano que demandan las exigencias de un mundo global, multicultural, multiétnico y tecnológicamente interconectado, y una situación local definida por los fenómenos políticos, sociales y económicos que signan el panorama de la América Latina de hoy.

Sin embargo, ese nuevo liderazgo no será efectivamente posible, sino se atiende con rigor a las proclamas que desde 1.998, vienen promoviéndose a partir de la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior, emprendida por la UNESCO y celebrada en París. Donde, justamente, el tema central estuvo referido a la Educación Superior en el Siglo XXI, y se hicieron acotaciones específicas, en torno al tema de las competencias, como un elemento crucial en la definición, tanto de las misiones de las propias instituciones, como de lo que podría llamarse el perfil del nuevo ciudadano.

En ese sentido, se apunta a que la **formación personal**, la **formación para la producción y el trabajo** y la **formación para vivir en sociedad** deben considerarse como los **tres ejes fundamentales** de cualquier acto educativo que se realice en la educación superior en general y en la universitaria en particular, todo lo cual supone la necesidad de trascender los modelos curriculares tradicionales.

De todo lo anterior se desprende, la perentoriedad que tienen las IES, de actualizar y renovar sus currículas, de manera tal que puedan interpretar los cambios y tendencias del presente, en el mundo del trabajo; dar respuesta a los nuevos requerimientos de cualificación laboral; a las nuevas formas de organización, delimitación y producción de conocimientos; todo lo cual incide significativamente sobre los criterios de su organización.

En respuesta a tales demandas, el enfoque basado en competencias, importado del mundo del trabajo, ha entrado a jugar un papel relevante en el ámbito académico, para enfrentar tales retos, pues se reconoce en este enfoque la posibilidad de construir diseños curriculares flexibles, que permiten la adaptación y actualización permanente de los mismos, en atención a la multiplicidad de requerimientos a los cuales ya se han hecho referencia.

Pero, ¿de qué se habla, cuando se refiere a las competencias?

Desde su incorporación en el ámbito educativo, en la década de los ochenta, el concepto de competencia ha sido razón de innumerables discusiones y debates, de los cuales han surgido también innumerables definiciones. Sin duda, el mismo, se presenta como un constructo complejo, más sin embargo, dadas las limitaciones para la presentación de este trabajo, nos limitaremos a señalar sólo aquellos que asumimos a efectos de la investigación, por brindar una aproximación más integral del término.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003), señala que el concepto de competencia,

...surge de la necesidad de valorar no sólo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. Igualmente, implica una mirada a las condiciones del individuo y disposiciones con las que actúa, es decir, al componente actitudinal y valorativo (saber ser) que incide sobre los resultados de la acción. (p.1)

Así, las competencias son concebidas como "...una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. (Gonzci en González, 2004, p.3)

Son, particularmente, estos dos planteamientos, los que se asumen como elementos conceptuales orientadores del presente trabajo, en tanto se consideran inclusivos de otros existentes, e incluyentes de la complejidad de elementos que conforman, a nuestro entender, las competencias en sí mismas y de los diversos ámbitos en las cuales ellas se manifiestan y desarrollan.

Por otra parte, encontramos distintas categorizaciones de las competencias. Algunos autores las clasifican en competencias **básicas, ciudadanas y laborales**. Las primeras, las **básicas**, están relacionadas con las habilidades comunicativas y el pensamiento lógico matemático, que

“...son la base para la apropiación del conocimiento científico provisto por las distintas disciplinas...” (MEN. Op. Cit., p.3)

Éstas permiten, a su vez, el desarrollo de las competencias ciudadanas y laborales.

Las **competencias ciudadanas**, por su parte, son consideradas como “...el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una persona se desenvuelva adecuadamente en sociedad y contribuya al bienestar común y al desarrollo de su localidad o región” (Op. Cit., p.4)

Y las **competencias laborales** “...son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que aplicadas o demostradas en situaciones del ámbito productivo...se traducen en resultados efectivos que contribuyen al logro de los objetivos de la organización o negocio” (Ibidem)

Estos tres tipos de competencias son los que permiten a los jóvenes “...construir y hacer realidad su proyecto de vida, ejercer la ciudadanía, explorar y desarrollar sus talentos y potencialidades en el espacio productivo, lo que a su vez les permite consolidar su autonomía e identidad personal y mejorar su calidad de vida y la de sus familias.” (Ibidem)

Es particularmente ahí, donde radica el punto de encuentro entre los centros de formación profesional y el mundo del trabajo y la sociedad.

Por otra parte, las competencias laborales se clasifican a su vez en generales y específicas. Las generales se caracterizan por ser genéricas, es decir, no estar ligadas a una ocupación en particular, cargo o tipo de actividad; son transversales, en tanto son necesarias en todo tipo de empleo; son transferibles, pues se adquieren en procesos de enseñanza-aprendizaje; son generativas, ya que permiten el desarrollo continuo de nuevas capacidades y son medibles, en tanto que su adquisición y desempeño es evaluable.

Así, por sus características, las competencias laborales generales, tiene una especial significación y valor, puesto que su vigencia no es afectada sustancialmente por los cambios que constantemente se producen en la organización del trabajo

Con relación a las competencias laborales específicas, se señala en ese mismo documento:

...son aquellas necesarias para el desempeño de las funciones propias de las ocupaciones del sector productivo. Poseerlas significa tener el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes que conllevan al logro de resultados de calidad en el cumplimiento de una ocupación y, por tanto facilitan el alcance de las metas organizacionales. (p.9).

La clasificación de competencias laborales referidas, tanto generales como específicas, deberán ser consideradas por las instituciones formativas en sus proyectos educativos, toda vez que en ellas se enmarca, no sólo el saber hacer; sino el saber y el saber ser, requerimientos estos que, finalmente, apuntan a la conformación de un profesional integral.

El Proyecto Tuning

La conformación de la Unión Europea significó importantes acuerdos entre las naciones de ese continente en aspectos económicos y políticos. Pero además significó abordar otros aspectos, igualmente relevantes, para ese proceso, tal y como es el ámbito educativo.

Así, en 1998 se realizó en París una reunión de Ministros de Educación de Francia, Italia, Alemania y el Reino Unido, cuyo resultado fue la firma de un documento llamado **“Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo”**¹.

Supuso dicha declaración, para los países signatarios, el compromiso para

...la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo (...) participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, sus estudiantes y en general de sus ciudadanos. (p.3)

¹ Documento en línea. Disponible en: http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm

En el año 2000, un grupo de universidades europeas, conscientes del compromiso asumido por sus países y del importante rol que les correspondía jugar en ese sentido, acordaron elaborar un proyecto piloto denominado **“Tuning-Sintonizar las estructuras educativas de Europa”**, llamado luego comúnmente “Proyecto Tuning”.

Dicho proyecto, el cual se basa en los objetivos propuestos, busca “...determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos...” (Comisión Europea², p.1)

Para la denominación del proyecto se acogió la expresión tuning (“afinar” en términos musicales y “sintonizar” de su traducción del inglés) para “...transmitir la idea de que las universidades no pretenden armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua. Desde el principio del proyecto Tuning se ha perseguido ante todo proteger la rica diversidad de la educación europea, y no se pretende en absoluto restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina, ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales”. (Education and training. p.2).

En el marco de este proyecto, se elaboró una metodología que busca “entender”, “acordar”, “templar”, “afinar”, las estructuras educativas y los planes de estudios, y hacer comparables y reconocibles sus titulaciones entre los países de la Comunidad Europea. Para ello, se escogieron cuatro ejes de acción, a saber: Competencias genéricas, competencias disciplinarias específicas, el papel del sistema ECTS³, como sistema de acumulación y la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad. (Comisión Europea. p.2).

Actualmente Tuning, más que un proyecto, se ha convertido en una metodología reconocida y acogida internacionalmente.

² Documento disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html

³ **ECTS**: Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Crédito

Tuning América-Latina

Durante la IV Reunión de seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe, celebrada en Córdoba en octubre 2002, la representación de Latinoamérica, tras conocer los resultados obtenidos por Europa, hizo manifiesto su interés de promover un proyecto similar para la región.

De esta manera, surge el proyecto Tuning América Latina, cuya meta es "...identificar e intercambiar información, y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia". (Beneitone, et. al., 2004, p. 2).

Las razones que podrían justificar un proyecto como éste para Latinoamérica, bien se recogen en el documento denominado Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior (2007), en el cual se señala:

En primer lugar, la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior no es una aspiración exclusiva de Europa. El actual proceso de globalización al que asistimos está signado, entre otras cosas, por la creciente movilidad de los estudiantes, la cual requiere de información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, hay que tomar en cuenta la movilidad de los profesionales. Los empleadores, actuales y futuros, dentro y fuera de América Latina, exigirán conocer fehacientemente lo que significa en la práctica una capacitación o titulación determinada. Finalmente, en una etapa de internacionalización como la que estamos viviendo, la universidad como actor social tiene desafíos y responsabilidades, independientemente del lugar del hemisferio en el cual se encuentre. Las instituciones de educación superior deben asumir un rol protagónico en los distintos procesos que van construyéndose en el seno de la sociedad, y ese rol se vuelve mucho más crucial cuando se trata de reformas en educación superior (p.12)

Se trata en todo caso, de la necesidad y la posibilidad cierta de profundizar en la creación de verdaderas redes entre las IES de la región, estimular procesos de cooperación y dialogo entre éstas y la sociedad, siempre en claro respeto por la diversidad cultural, social y educativa de cada uno de los países que la integran, así como el resguardo de la autonomía universitaria.

El proyecto Tuning América Latina, en concordancia con los ejes definidos para el proyecto europeo, comprende las mismas cuatro líneas de trabajo, a saber: Competencias: genéricas y específicas, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos, y calidad de los programas.

En cuanto a la línea relativa a las competencias genéricas y específicas, lo que se busca es, precisamente, identificar aquellas compartidas que puedan “generarse” en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales (académicos, egresados, estudiantes, empleadores, entre otros).

Así, se pueden encontrar competencias que son comunes a cualquier disciplina, como puede ser el caso de la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de comunicación oral y escrita, y responsabilidad social y compromiso ciudadano, entre otras. Estas competencias, son las que se han denominado “genéricas”.

Sin embargo, también se reconocen unas competencias que son propias o se relacionan particularmente con alguna disciplina o **área temática**, tal y como se les denomina a éstas últimas -las disciplinas- en el proyecto.

Son, particularmente, estas competencias específicas “...las que confieren identidad y consistencia a un programa específico” (Op. Cit., p.16)

En se sentido se señala:

Las competencias específicas difieren de disciplina a disciplina. Para Tuning es necesario desarrollar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, de forma de asegurar resultados de aprendizaje y competencias equivalentes para cada titulación. La definición de estas competencias son responsabilidad de los académicos, en consulta con otros grupos interesados (...) Al definir competencias y resultados de aprendizaje, se desarrollan puntos de referencia concensuados, que sientan las bases para la garantía de calidad y contribuye a los procesos de evaluación nacional e internacional. (Ibidem)

Es en esta primera línea de trabajo donde se centra el interés de esta investigación, sin desmedro de la importancia que comportan las otras tres, para el desarrollo de planes de

estudios transparentes, lo cual redundaría favorablemente, sin duda, en la calidad de los procesos de formación en las distintas disciplinas.

Estructura del Proyecto Tuning América Latina

Para el desarrollo del proyecto Tuning en América Latina, se estableció una estructura organizativa, compuesta por un Comité de Gestión, 19 Centros Nacionales y en la cual participaron 190 Universidades, distribuidas en doce grupos de trabajo, en atención a las **áreas temáticas** (disciplinas).

La escogencia de las universidades que trabajarían en el proyecto, fue realizada desde los propios países participantes, bajo la coordinación de los Centros Nacionales Tuning, a partir de los siguientes criterios: Reconocido prestigio en la disciplina que representa, capacidad de dialogo con otras instituciones que laboran en la misma área del conocimiento y tener un peso significativo en el sistema de educación superior en el cual se inscriben. Con esto último, se buscaba que una parte importante del sistema quedase representado con la participación de dicha institución.

Venezuela, como país miembro, participa en el Proyecto Tuning América Latina, en las doce áreas temáticas, a través de 11 Universidades, recayendo en la Universidad Experimental del Táchira, el área de Arquitectura.

En febrero de 2007, en la última reunión de Tuning América Latina, realizada en México, se presentaron los resultados, conclusiones y recomendaciones del proyecto.

Arquitectura como área temática

Arquitectura como área temática, es incorporada al Proyecto Tuning América Latina, en el 2006, en reunión efectuada en San José de Costa Rica. El grupo de trabajo para esta área, estuvo integrado por 15 universidades de la región.

En esa misma reunión, se definió el Mapa Temático de la Profesión por país y se expusieron los Perfiles de Egreso existentes. Asimismo, se analizaron las Competencias Específicas del Arquitecto y una serie de documentos relacionados, tales como la Carta UIA-UNESCO de la Formación en Arquitectura (1996).

En esta reunión se definieron, de manera preliminar y por consenso, 26 competencias específicas del arquitecto en América Latina, y se elaboró un cuadro comparativo de lo que significa la Carrera de Arquitectura en los distintos países participantes.

El orden en la que fueron presentadas dichas competencias, en ningún caso respondió a un sistema de jerarquía y, al ser preliminares, debían ser sometidas a consideración en cada país, a través de las Universidades responsables.

El objetivo de la consulta era verificar el grado de importancia que le asignaban los académicos, graduados, estudiantes y empleadores, a dichas competencias; así como el grado en que estas eran desarrolladas por las IES. El resultado de ese trabajo, y sobre lo que posteriormente se consultó, fue en torno a las siguientes competencias específicas:⁴

1. Conciencia de la función cultural de la Arquitectura.
2. Conciencia de la función social de la Arquitectura y de la capacidad del arquitecto para aportar ideas a la sociedad para mejorar el hábitat.
3. Conciencia de las responsabilidades frente al ambiente y a los valores del patrimonio urbano y arquitectónico.
4. Destreza para proyectar obras de arquitectura y/o Urbanismo que satisfagan integralmente los requerimientos del ser humano, la sociedad y su cultura, adaptándose al contexto.
5. Capacidad de formular ideas y de transformarlas en creaciones arquitectónicas de acuerdo con los principios de composición, percepción visual y espacial.
6. Conocimiento de la historia, las teorías de la Arquitectura, el arte, la estética y las ciencias humanas.
7. Conocimiento, sensibilidad y compromiso frente a los temas del debate arquitectónico actual –local y global.
8. Compromiso ético frente a la disciplina y al ejercicio de la profesión de arquitecto.
9. Capacidad imaginativa, creativa, innovadora en el proceso de diseño de la Arquitectura y el Urbanismo.
10. Capacidad de conocer y aplicar los métodos de investigación para resolver con creatividad las demandas del hábitat humano, en diferentes escalas y complejidades.

⁴Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. (2007). Universidad de Deusto. Pág. 93

11. Disposición para investigar produciendo nuevos conocimientos que aporten al desarrollo de la Arquitectura.
12. Habilidad de percibir, concebir y manejar el espacio en sus tres dimensiones y en las diferentes escalas
13. Capacidad de conciliar todos los factores que intervienen en el ámbito de la proyectación arquitectónica y urbana.
14. Dominio de los medios y herramientas para comunicar oral, escrita, gráfica y/o volumétricamente las ideas y proyectos, tanto urbanos como arquitectónicos.
15. Capacidad para integrar equipos interdisciplinarios que desarrollen diferentes técnicas de intervención para mejorar espacios urbanos y arquitectónicos deteriorados y/o en conflicto.
16. Capacidad para reconocer, valorar, proyectar e intervenir en el patrimonio arquitectónico y urbano.
17. Habilidad para liderar, participar y coordinar el trabajo interdisciplinario en arquitectura y urbanismo.
18. Capacidad de desarrollar proyectos urbano-arquitectónicos, que garanticen un desarrollo sostenible y sustentable en lo ambiental, social, cultural y económico.
19. Capacidad de responder con la arquitectura a las condiciones bioclimáticas, paisajísticas y topográficas de cada región.
20. Capacidad de definir el sistema estructural del proyecto arquitectónico.
21. Capacidad de definir la tecnología y los sistemas constructivos apropiados a las demandas del proyecto arquitectónico y al contexto local.
22. Capacidad de definir los sistemas de instalaciones que demanda la concepción de un proyecto arquitectónico y/o urbano.
23. Capacidad para elaborar y aplicar de la normativa legal y técnica que regula el campo de la arquitectura, la construcción y el urbanismo.
24. Capacidad de producir toda la documentación técnica necesaria para la materialización del proyecto arquitectónico.
25. Capacidad para planear, programar, presupuestar y gestionar proyectos arquitectónicos y urbanos en el mercado.
26. Capacidad para construir, dirigir, supervisar y fiscalizar la ejecución de obras arquitectónicas y urbanas en sus diferentes escalas.

La precisión en el Proyecto Tuning América Latina, de las veintiséis competencias específicas, antes descritas, es la base fundamental para la orientación, objetivos, requerimientos metodológicos y resultados contenidos en el presente estudio.

En cuanto al marco metodológico

La investigación que se presenta, aproximación a un perfil por competencias para la carrera de arquitectura, se enmarcó en la misma línea desarrollada por el Proyecto Tuning para América Latina. Para ello, se buscaba determinar los niveles de importancia de las competencias específicas declaradas, en dicho proyecto, desde la perspectiva de estudiantes, docentes y egresados de la EACRV y de sus empleadores. Asimismo, se busca determinar el nivel de desarrollo de tales competencias por parte de la Escuela, durante el proceso de formación profesional, a partir de la perspectiva de los actores antes referidos.

Cabe señalar que en atención a los objetivos planteados en el presente trabajo, éste se enmarca en los llamados **estudios exploratorios**. Asimismo, se puede señalar que se trata de una investigación **transeccional-descriptiva**.

Población y muestra

A los efectos del presente estudio, se consideró como **unidad de estudio** a egresados, docentes y estudiantes de la EACRV de la UCV; así como también a los empleadores (públicos y privados) de los egresados de esta Escuela.

En cuanto a la **muestra**, la misma quedó constituida por **egresados** que tuviesen entre 2 y 5 años de graduados.

Por otra parte, fueron componentes de la muestra los **estudiantes del último año de la carrera** (9° y 10° semestre).

Asimismo, constituyeron la muestra los **profesores de la asignatura Diseño**, en tanto que se reconoce que es ésta asignatura el eje de la carrera.

En el caso de los empleadores, de los sectores tanto públicos como privados, estos debían cumplir con el requisito de tener o haber tenido empleados a egresados de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Central de Venezuela.

Dadas las limitaciones de tiempo y recursos, la selección de las muestras, se hizo de manera intencional, para un total de 164 encuestados, distribuidos de la siguiente manera: 30 académicos, 30 egresados, 3 empleadores y 101 estudiantes.

Si bien se sabe que esto supone una limitación a la propia investigación, se cree que los resultados son de valor, por cuanto la intención de la misma era ahondar en el conocimiento de un tema poco abordado en nuestro contexto social y educativo, como es la definición de los perfiles por competencia para la carrera de Arquitectura de la UCV, y que a partir de allí, pudiesen ser planteadas otras investigaciones con un mayor nivel de profundidad, cuyos resultados, entonces, podrían ser generalizados a otros contextos o instituciones de educación superior.

Recolección de los datos

Dada la naturaleza del problema a investigar, se planteó la obtención de los datos a través de cuestionarios que, sobre las competencias específicas para arquitectura, fueron elaborados en el marco del Proyecto Tuning para América Latina.

Los mismos, fueron asumidos tal y como fueron construidos, en atención a su demostrado nivel de validez y confiabilidad. Es importante resaltar, que para ello se contó con la anuencia del Proyecto Tuning América Latina, quien otorgó la debida autorización a través del Centro Nacional Tuning-Venezuela.

Por otra parte, es necesario denotar que dichos instrumentos fueron, originalmente, diseñados con igual criterio para todos los grupos a ser consultados.

Se busca a través de los mismos, detectar la relevancia o grado de importancia de cada competencia para el grupo encuestado, y establecer el grado de realización de cada competencia, al concluir la formación universitaria en arquitectura.

Esto cobra importancia en el contexto de la presente investigación, a partir de la cual se busca identificar cuáles son las competencias que debe poseer un egresado de Arquitectura, desde la perspectiva de los académicos, egresados, empleadores y estudiantes, de manera tal que, a partir de dicha información, se pudiese arribar a unos lineamientos que orienten la formulación de un perfil por competencias para la carrera de arquitectura de la UCV.

Presentación y análisis de los resultados

Aproximarnos a tales lineamientos supone, ante todo, identificar aquellas competencias específicas que, desde la perspectiva de los actores involucrados –académicos, egresados, empleadores y estudiantes-, tienen mayor relevancia en el proceso formativo, y cuánto es el grado de realización, que tales actores estiman, se da por parte de la institución universitaria; en este caso, la EACRV de la UCV. Esto último, cobra importancia, toda vez que aportaría elementos para una eventual evaluación del plan de estudios y su adecuación, en caso de que esto fuese necesario, en concordancia con el perfil profesional que se construya para la referida carrera.

Por lo extenso de la presentación de las tablas correspondientes a los resultados obtenidos de las **Medias por Competencia**, así como el de la **Comparación Múltiple**, estas no se incluyeron en este trabajo; sin embargo haremos algunos comentarios acerca del análisis de sus resultados.

Con relación a **las 26 competencias evaluadas, estas fueron consideradas, por todos los grupos consultados, como de gran importancia** para el desempeño de la profesión, correspondiéndole el puntaje más alto a la **competencia N° 12, (Dominio y manejo de herramientas para comunicar de manera oral, escrita, gráfica y/o volumétricamente las ideas y proyectos, tanto urbanos como arquitectónicos)** cuya Media fue de 3,87.

La de menor puntaje fue la competencia N° 7, (Conocimiento, sensibilidad y compromiso frente a los temas del debate arquitectónico actual, local y global), habiendo obtenido una Media igual a 3,50

Resalta en el análisis, que **todas las competencias evaluadas son percibidas como “poco” desarrolladas por la Escuela, de lo que el nivel de importancia implica** (con un 95% de confianza). Esto se evidencia en la Media de Desarrollo, la cual se ubicó en 2,69.

La diferencia, a la cual se venía haciendo referencia, **se mantiene relativamente igual** entre todas las categorías de análisis (estudiantes, egresados, académicos y empleadores), **a excepción de las competencias 10, 22 y 23, en donde ella se magnifica aún más entre el empleador y el académico**, lo cual queda evidenciado a partir del **Análisis de Comparación Múltiple**, en donde éstas obtuvieron 0,007 las dos primeras y 0.001 la tercera.

En el instrumento utilizado se les solicitó, igualmente, a los encuestados que eligieran, entre las competencias declaradas, las cinco que considerarán más importantes. A esta selección se le denominará en lo sucesivo: **posicionamiento por importancia**.

De los resultados obtenidos y su análisis, resalta la **competencia específica N° 4** (Destreza para proyectar obras de arquitectura y/o urbanismo que satisfagan integralmente los requerimientos del ser humano, la sociedad y su cultura, adaptándose al contexto), **como la de mayor importancia entre académicos, egresados y estudiantes**. No siendo así, entre **los empleadores** quienes **señalaron en primer lugar de importancia las competencias 8, 23 y 26**, referidas éstas a los aspectos éticos de la profesión, el manejo de la normativa legal que regula el ejercicio profesional y, la realización, dirección y fiscalización de obras arquitectónicas y urbanísticas; tal y como se evidencia en las siguientes tablas y gráficos.

En cuanto al posicionamiento, se observa que para los **estudiantes**, por mayoría porcentual las competencias más importantes son:

Posición	1	2	3	4	5
Competencia	4	2 y 5	14 y 18	19	26

Tabla N° 1. Posicionamiento por Importancia –Estudiantes (Fuente: Elaboración propia)

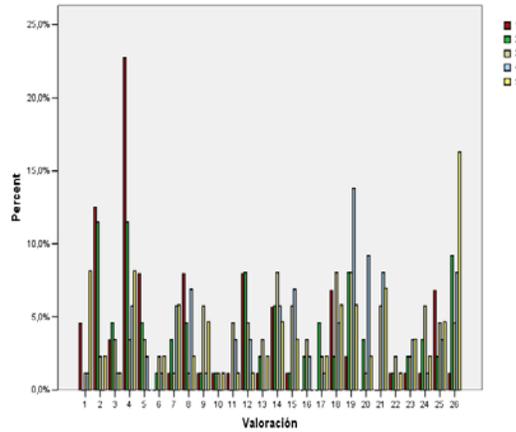


Fig. 1. Distribución de importancia – Estudiantes (Fuente: Elaboración propia)

En este y los sucesivos gráficos, se puede observar el posicionamiento por importancia de las 26 competencias consideradas en cada grupo de encuestados. En este caso resalta que existe consenso entre los estudiantes, en que la competencia N° 4, ocupa el primer lugar de importancia.

En cuanto al posicionamiento, se observa que para los **académicos**, por mayoría porcentual las competencias más importantes son:

Posición	1	2	3	4	5
Competencia	4	4	11	18	13 y 25

Tabla N° 2. Posicionamiento por Importancia – Académicos (Fuente: Elaboración propia)

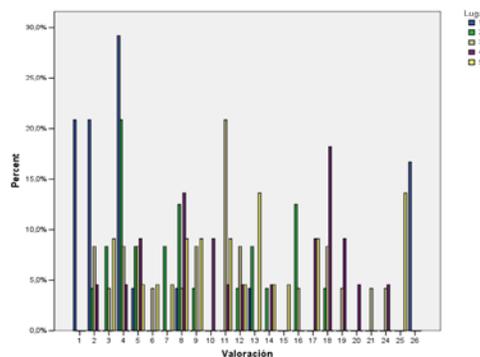


Fig. N° 2. Distribución de Importancia – Académicos (Fuente: Elaboración propia)

Resalta en estos resultados, que entre los académicos la competencia N° 4, se posiciona en el primero y segundo lugar de importancia en términos porcentuales.

En el caso de los **egresados**, por mayoría porcentual las competencias más importantes son:

Posición	1	2	3	4	5
Competencia	4	5, 8, 10, 13, 15 y 26	18	15	25

Tabla N° 3. Posicionamiento por Importancia –Egresados. (Fuente: Elaboración propia)

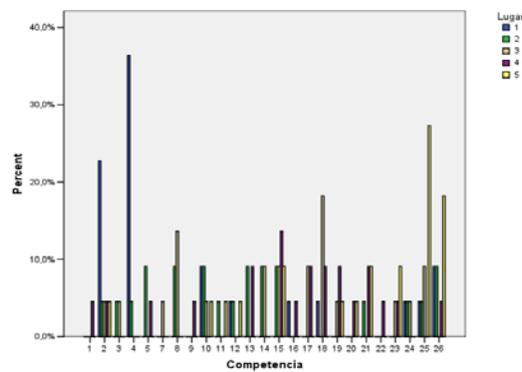


Fig. N° 3. Distribución de importancia – Egresados (Fuente: Elaboración propia)

En cuanto al posicionamiento, para los **empleadores**, por mayoría porcentual, las competencias más importantes son:

Posición	1	2	3	4	5
Competencia	8, 23, 26	25	14, 20 y 26	14, 18 y 24	17, 20 y 24

Tabla N° 4. Posicionamiento por Importancia – Empleadores (Fuente: Elaboración propia)

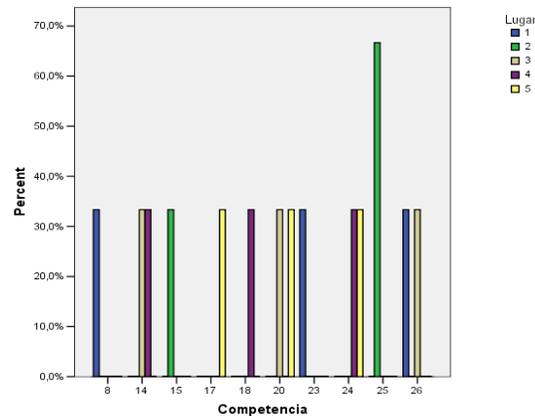


Fig. N° 4. Distribución por importancia – Empleadores (Fuente: Elaboración propia)

Como sea que todas las competencias fueron consideradas importantes, tal y como se evidenció en los datos presentados anteriormente, se decidió identificar las **competencias claves**. Para ello se tomaron, básicamente, dos criterios a saber: Un primer criterio fue considerar aquellas competencias que ocuparon el primero y segundo lugar, entre las cuatro categorías que integran la muestra. Y el segundo criterio, consistió en considerar las competencias que lograron mayor frecuencia en las cinco posiciones, según la opinión de los sujetos de las cuatro categorías maestras.

De acuerdo al primer criterio, aparecen las competencias 2, 4, 5, 8, 10, 13, 14, 15, 23, 25 y 26. Asimismo, en consideración al criterio de frecuencia aparecen las competencias 4, 14, 18 y 26.

Categoría Posición	Categoría			
	Estudiantes	Académicos	Egresados	Empleadores
Primer Lugar	4	4	4	8, 23, 26
Segundo Lugar	2 y 5	4	5, 8, 10, 13, 14, 15 y 26	25
Tercer Lugar	14, 18 y 19	11	18	14, 20 y 26
Cuarto Lugar	19	18	15	14, 18 y 24
Quinto Lugar	26	13 y 25	25	17, 20 y 24

Tabla N° 5. Distribución de Frecuencia por Importancia

Por último, al analizar en conjunto ambos criterios se podrían considerar como **competencias claves la 4, 14 y 26**, relativas éstas a la: Destreza para proyectar obras de arquitectura y/o urbanismo que satisfagan integralmente los requerimientos del ser humano, la sociedad y su cultura, adaptándose al contexto; Dominio de los medios y herramientas para comunicar oral, escrita, gráfica y/o volumétricamente las ideas y proyectos, tanto urbanos como arquitectónicos; y Capacidad para construir, dirigir, supervisar y supervisar la ejecución de obras arquitectónicas y urbanas en sus diferentes escalas, respectivamente.

La preeminencia que presentan estas competencias en particular, podría estar asociada al hecho de que el enfoque dominante en el desarrollo y aplicación del Plan de Estudios de la EACRV, ha sido la formación profesionalizante, que centra en sus propósitos la relevancia del ejercicio de la disciplina.

Conclusiones

En concordancia con los objetivos específicos planteados en el estudio, se exponen, a continuación, las competencias que desde las perspectivas de los académicos, egresados, estudiantes y empleadores, debe poseer un egresado de arquitectura.

Es de resaltar que, desde el punto vista de los cuatro grupos consultados, todas las competencias declaradas por el Proyecto Tuning América Latina, fueron estimadas importantes, lo cual se evidencia en los datos obtenidos, al ubicarse todas ellas por encima de la media. No obstante, en este aparte conclusivo, haremos énfasis en aquellas catalogadas como las de mayor importancia, en razón de haber obtenido los más altos valores en este rango; así como también aquellas que resaltan por su alta subestimación, dentro del rango de importancia. Asimismo, se hace referencia al grado de desarrollo de tales competencias, en el marco del proceso formativo, por parte de la EACRV de la UCV.

En cuanto a la opinión de los académicos

Desde la perspectiva de los académicos, coincidente con todos los demás grupos consultados, son consideradas fundamentales las competencias relacionadas con el proyecto arquitectónico, desde la formulación de la idea hasta la concepción y elaboración del mismo. Asimismo,

estiman importante que el proyecto tome en cuenta y garantice el desarrollo sustentable y sostenible, en lo ambiental, social-cultural y económico.

Por otra parte, estiman importante el desarrollo de competencias que promuevan la producción de conocimientos que enriquezcan y aporten al desarrollo de la disciplina.

Por último, aparecen como importantes los aspectos éticos de la disciplina y las capacidades relacionadas con la gestión y ejecución del proyecto arquitectónico, aunque en la opinión de éstos tales competencias son poco desarrolladas por la Escuela durante el proceso formativo.

En cuanto a la opinión los egresados

En el grupo de egresados, tal y como se señalara anteriormente, aparecen las competencias relacionadas con el proyecto arquitectónico en sí, como las más importantes, adicionando a éstas la capacidad de integrar equipos multidisciplinarios, para el abordaje y resolución de las distintas situaciones que desde el ámbito profesional se puedan presentar.

También se observa coincidencia en la importancia otorgada a los aspectos prácticos relacionados con el ejercicio de la profesión y la apreciación de que ellos tienen un escaso desarrollo, como competencias, en el proceso de formación.

Esto puede considerarse como un aspecto crítico, ya que tales aspectos están asociados con la capacidad para planear, programar, presupuestar y gestionar los proyectos arquitectónicos; así con la de construir, dirigir y supervisar la ejecución de obras, y de las cuales consideran que nada aporta la institución a través del proceso formativo.

En cuanto a la opinión de los estudiantes

De la consulta realizada, resalta la importancia que para este grupo, al igual que para los otros antes referidos, tienen las competencias relacionadas con las destrezas para el desarrollo del proyecto arquitectónico. En contradicción con esta consideración, son escasamente valoradas aquellas referidas a los aspectos tecnológicos del proyecto y al conocimiento de la historia, la teoría de la arquitectura, entre otras.

Asimismo, resalta, por una parte, la coincidencia en valorar la capacidad de que los proyectos sean sostenibles y sustentables, y el énfasis que le otorgan a los aspectos prácticos del ejercicio de la profesión y, por la otra, la subestimación de los aspectos éticos de la disciplina.

Con relación al nivel de desarrollo de las competencias estimadas como más importantes, consideran que estas son poco desarrolladas a través de su proceso formativo, a excepción de aquellas referidas al ejercicio de la proyectación y al dominio de las técnicas y herramientas necesarias para el mismo.

En cuanto a la opinión de los empleadores

En este último grupo de encuestados, destaca la representación de éstos en cuanto la importancia de las competencias, al ubicar aquellas que están particularmente referidas al ejercicio de la profesión, desde sus aspectos más prácticos, tales como el manejo de la normativa legal, la capacidad de elaborar documentación técnica, habilidad para el trabajo multidisciplinario, dominio de los aspectos tecnológicos y constructivos, capacidad de gestión y gerencia del mismo; así como la de construir y supervisar su realización. A partir de allí, puede entenderse que adicionalmente consideren importante la competencia referida al compromiso ético frente a la disciplina y al ejercicio de la profesión.

Las derivaciones que se han presentado sobre el registro de opinión de los encuestados, hacen notable la necesidad de abordar con prontitud un proceso de revisión del Plan de Estudios de la carrera que, tal como se refiriese al inicio, comporta la debilidad de la inexistencia de un Perfil Profesional explícito, lo cual, además, dificulta su evaluación.

Las conclusiones aquí expuestas se presentan pues, como una oportunidad de iniciar dicho proceso con el propósito claro de arribar a la formulación de ese perfil, pudiéndose tomar como punto de partida las competencias genéricas y específicas declaradas en el Proyecto Tuning América Latina, las cuales se validaron nuevamente, a partir de los resultados aquí expuestos.

Asimismo, sería importante y por demás pertinente considerar, en la revisión del Plan de Estudios, no sólo el análisis de los contenidos; sino también las estrategias docentes y la implementación del propio Plan, en términos de los procesos académico-administrativos que ello implica, todo lo cual contribuiría a asegurar la calidad y pertinencia de los estudios y la

formación impartida por la EACRV, y honrar así el compromiso adquirido, a través del llamado Acuerdo de Caracas (Núcleo de Decanos de Arquitectura-CNU, 2008), en cuanto a la "...actualización permanente de los Planes de Estudios, de acuerdo con las exigencias del contexto nacional e internacional. (p.53)

Bibliografía

- UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. París: [Documento en línea] Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] (2004). **Competencias de Egresados Universitarios**. Colombia
- Rosas, J. (2002). **Informe de Gestión**. Presentado ante el Consejo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). **Competencias laborales: Base para mejorar la empleabilidad de las personas**. Bogota: [Documento en línea] Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1621/articles_85777_archivo_pdf2.pdf
- González, M. (2002). **¿Qué significa ser un profesional competente?: Reflexiones desde una perspectiva psicológica**. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>
- Tuning. **América Latina: Proyecto Tuning**. ALFA. Europe and Cooperation Office. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=40&Itemid=64>