

# EL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS. TRANSFORMACIÓN DESDE LO DIALÓGICO

*Sergia Cadenas Uzcátegui*  
Universidad Simón Bolívar  
Naiguatá, Edo. La Guaira, Venezuela  
scadenas@usb.ve  
ORCID 0000-0003-3877-7491  
*José Gregorio Aguiar López*  
Profesor Investigador  
Fundación Cenegal  
aguiarlopez01@gmail.com  
ORCID 0000-0003-3111-103X

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo: construir epistemes que se aproximen al currículo basado en competencias, a partir de la transformación desde lo dialógico, considerando su diseño, estructura, planificación y evaluación, en relación con la vida del participante, en su proceso formativo. La metodología utilizada toma como referencia a Palella y Martins (2006) quienes aluden a la estructura de diseño, tipo y nivel. En cuanto al primero, es de carácter bibliográfico. Mientras que el tipo de investigación es documental. Respecto al nivel, es exploratorio, descriptivo y argumentativo. El desarrollo del presente texto inicia con un abordaje epistémico del currículo y las competencias, luego, se realiza un andamiaje argumentativo del currículo basado en competencias y finalmente, se reflexiona en relación a las realidades actuales por las que atraviesa la educación, en líneas generales.

*Descriptor:* Currículo, Competencias, Dialógico.

## ABSTRACT

The objective of this research was: to build epistemes that approximate the competency-based curriculum, from the transformation from the dialogical point of view, considering its design, structure, planning and evaluation, in relation to the participant's life, in their training process. The methodology used takes as a reference Palella and Martins (2006) who allude to the design structure, type and level (p. 94). As for the first, it is of a bibliographic nature. While the type of investigation is documentary. Regarding the level, it is exploratory, descriptive and argumentative. The development of this text begins with an epistemic approach to the curriculum and competences, then an argumentative scaffolding of the curriculum based on competencies is made and finally, it is reflected in relation to the current realities that education is going through, in general lines.

*Descriptors:* Curriculum, Competences, Dialogic.

## INTRODUCCIÓN

Frente a la densa creación teórica y, en algunos casos, práctica, que constituye la perspectiva epistémica del currículo, se toma con alguna pinza lo referido por Díaz Barriga (2003), quien expresa que “se trata de una disciplina que nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación del hombre en la era industrial” (p. 82). No obstante, con el avance del tiempo y de los propios estudios inherentes al currículo, se devela las inocultables tensiones por las cuales atraviesa, puesto que el currículo no puede ser un documento que se consigna al participante del proceso formativo para atender, una vez egresado, las necesidades industriales de su entorno, sino que exige que la mirada del participante busque dentro de su vida y, desde allí, construya su propio perfil profesiográfico y así, su currículo basado en competencias y transformarse así mismo, desde un ejercicio dialógico.

El objetivo del presente artículo es el de construir abordajes epistemológicos que se aproximen al currículo basado en competencias, y que sea realmente una transformación desde lo dialógico, a partir de su diseño, estructura, planificación y evaluación, en relación con la vida del participante en el proceso formativo, distinguiéndose así, a la densa disposición referencial que, con respecto al tema, ya existe. Adicionalmente, se pretenden develar los enfoques epistémicos del currículo basado en competencias y su vínculo con el ejercicio dialógico del participante, reflexionar en relación con dichos epistemes, socializar las orientaciones epistémicas y procedimentales que coadyuven al abordaje curricular y, por último, propiciar la divulgación y socialización de los epistemes develados aquí.

En este sentido, son abordados los aspectos relacionados con la competencia del currículo, desde una aproximación conceptual, para luego adentrarnos en el andamiaje argumentativo del currículo y la dialógica, a los fines de develar la relación existente entre la vida del participante del proceso formativo y su construcción curricular personali-

Cada. Seguidamente, se dispone un escenario dialógico para la formación profesional, con el propósito de consolidar la transformación social, fundamento del hecho educativo, a partir de la aprehensión curricular, por parte del propio participante y finalmente, una disertación reflexiva del estudio en general.

## **CURRÍCULO Y COMPETENCIAS**

En años no muy distantes, el currículo era de absoluta propiedad de las instituciones educativas. Mientras, los participantes del ejercicio académico sólo estaban permitidos para aproximarse, de manera superflua, a su contenido. Evidencias de esta afirmación, sin haberla sometido a rigurosos procesos de investigación científica, son tanto el alto número de estudiantes cursantes de diversas carreras universitarias como el número de egresados de la misma.

Yendo más lejos y con la intención de problematizar lo afirmado, se pueden plantear en otro ámbito de la investigación científica, las siguientes preguntas: ¿cuántos egresados están ejerciendo su carrera en el área de conocimiento para la cual se perfilaron en la Universidad? ¿Cuántos de ellos están devengando sueldos competitivos con la realidad del mercado?

Estas interrogantes obedecen a que un significativo número de egresados se ocupan, en el mercado laboral, en cualquier otra área. ¿Su fin? dar respuesta inmediata a sus necesidades de vida. Estos comentarios están orientados a diversas discusiones socio – educativas. No obstante, las consecuencias que de ello se derivan, tienen una marcada responsabilidad en la concepción del currículo.

Coyunturas como la anterior, han traído consigo la necesidad de buscar mejores maneras y nuevas formas en torno al currículo y su desarrollo. En primera instancia, socializando su contenido puesto que el mismo tiene su columna en el hecho experiencial del participante.

Entonces, es oportuno señalar, que cuando ese individuo en formación constante, parte de su hecho experiencial, asume el rol de facilitador. Mientras que quien facilita, toma el rol de participante en un mismo proceso formativo. Como se puede ver, en pocas líneas ya se han gestado diversas aristas de discusión académica. En ese sentido, González (2008), diserta en torno al tema, diciendo:

Podemos considerar el currículo basado en competencias como una moda más que surge del saturado ambiente de la literatura sobre educación. También podemos pensar que es la solución a todos los problemas relacionados con la educación superior descontextualizada y alejada de las necesidades del mundo de hoy. Incluso es posible verlo como una imposición de sistemas políticos y económicos dominantes, que lo único que buscan es satisfacer sus necesidades de capital humano bien entrenado, para atender las coyunturas del convulsionado mundo del consumo y el poder (p. 100).

Estas consideraciones, propician la conceptualización adecuada y puntual de la competencia en el currículo, no solamente desde el origen de este episteme sino también desde el alcance que brinda a los individuos que conforman el hecho académico.

El esfuerzo que en estos últimos tiempos ha realizado la educación, es el de deslindarse de las estrategias metodológicas tradicionales que partían del trabajo memorístico, la acumulación y la replicación fiel de contenidos. Emerge así, un reto orientado hacia modelos pedagógicos novedosos que develen procesos y habilidades cognitivas y, a su vez, vayan de la mano con los aprendizajes que converjan en el saber hacer en contextos de desarrollo personal y profesional.

Las competencias en su relación con el currículo, traen consigo un ineludible compromiso de permanente experimentación e investigación, con el propósito de que su propia definición se renueve y actualice, per-

manentemente. Sin embargo, en su operacionalización en ámbitos de educación superior, forzosamente se le dé cumplimiento administrativo, haciéndolo ver como una moda intelectual. En este sentido, el docente deberá asumir el escenario de las competencias desde una postura crítica, reflexiva y evaluativa, en concordancia con su propio mejoramiento profesional, la formación integral del participante, la preparación del participante para asumir su formación y su trabajo y, finalmente, para su estado consciente de vivir en sociedad. De lo contrario, todo este esfuerzo se transformará en un aporte más a la dilatada retórica en educación.

Son las universidades las llamadas a acentuar la orientación del currículo hacia las competencias del futuro egresado, aunque esa visión curricular debería asumirse desde los inicios educativos del individuo en formación.

El currículo por competencias asumido por las universidades, está ligado a lo estrictamente laboral, como también lo está en la formación y consolidación de un ciudadano integral preparado para su hacer relacional social. Así como las competencias laborales garantizan su estabilidad profesional y productiva, las competencias relacionales garantizan su estabilidad en la vida social. En consecuencia, el currículo por competencias está nutrido por tres dimensiones que dan justificación de su razón de ser. Ellas son: la dimensión personal, la dimensión social y la dimensión profesional.

De esta manera, en el currículo basado en competencias, la dimensión personal se orienta a develar, desde lo experiencial, lo que guarda su relato autobiográfico, el cual constituirá su propio perfil de ingreso a su vida personal. Luego, la dimensión social y la profesional nutren y consolidan su perfil de proceso, siendo éste una etapa inacabada, o mejor, de constante renovación. Estas dimensiones no admiten términos, se amoldan y adecúan a las nuevas realidades que surjan: edades, contextos, comunidades, entre otras.

## **ANDAMIAJE ARGUMENTATIVO DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS**

El currículo basado en competencias resulta una interesante y pertinente tendencia en el mundo educativo de hoy debido a las dimensiones que se precisan: la dimensión personal (singular), la dimensión social (plural) y de ellas, la perspectiva profesional y productiva. Así, el universo singular aludido por Mallimaci y Giménez (2006) y el socio – construccionismo abordado por Márquez (2004), Gergen (2007) y Aguiar (2021), sirven de andamio ante un mundo evidentemente desequilibrado en todas las dimensiones señaladas al inicio. Esto no significa que el currículo basado en competencias sea la solución inmediata para sanar al convaleciente mundo de hoy, pero propiciará un espacio desde donde los intentos en detener la enfermedad, cumplan su objetivo.

Distante a lo indicado en el párrafo anterior, están las instancias tutelares y regulatorias del ejercicio educativo quienes han activado un conteo regresivo a las universidades. El mismo pretende que haya una actualización de sus estructuras curriculares y que a su vez las adecúen a las competencias de quien accede a las mismas. Entonces, estas instituciones evidencian premura en dar respuesta a aquellos.

De inicio, pareciera ser una luz al final del túnel, sin embargo, esta iniciativa obedece a las instrucciones emanadas por los Ministerios de Educación y no a las iniciativas universitarias, preocupadas por su participante y su futuro egresado. Esta coyuntura se erige entre el ministerio, alejado del día a día académico y la universidad, ajena a la administración macro del hecho educativo quedando, en medio de un limbo, el profesor universitario quien, en definitiva, será el que operacionalice el currículo basado en competencias. No podemos dejar fuera de este escenario al estudiante, pues es él el actor protagónico y social de este espectro.

Gracias a la preponderancia del estudiante en el hecho educativo, la UNESCO interviene muy acertadamente en relación con el crédito académico. Esta instancia invita a las naciones del mundo a destacar el rol de los créditos como instrumento para elevar la calidad del sistema educativo en la educación superior, agregando que:

El concepto del crédito académico ha venido sufriendo recomposiciones y reinterpretaciones que lo enriquecen, en cuanto involucra variables cada vez más complejas y más sistémicas que abren mayores posibilidades para convertirse en un instrumento para una educación superior de mayor calidad, cuya misión se orienta al logro de una sociedad más sostenible, más justa y más incluyente (UNESCO, 1998).

Lo valioso aquí es que lo expresado por la UNESCO no es de carácter expositivo, sino que busca acercarse de manera crítica a las posibilidades de apertura de un hecho académico en donde esa sociedad sostenible ya señalada, abarque las dimensiones sociales, ambientales, culturales, políticas y económicas. Espacios estos que fundamentan la sostenibilidad abordada en los objetivos del milenio disertados en la Agenda 2030. Así pues, la educación obtendrá más y mejores alcances, a partir de los créditos académicos en contextos nacionales e internacionales.

En cuanto a la relación entre currículo, diseño curricular y crédito académico, el currículo es la verdad en la que derivan las sociedades, desde el punto de vista histórico y que obviamente ha evolucionado, tanto en su construcción y diseño, como en sus formas de operacionalizarse. El abordaje curricular implica entretejer la teoría desde donde se sostiene y las realidades complejas del contexto donde debe materializarse: educación – sociedad. Ello parte desde el perfil real de quien ingresa al sistema educativo superior y el perfil dispuesto por la universidad. Este último, adecuado y orientado a dar respuesta al entorno, la comunidad, región, estado, país.

Vale resaltar que en algunos casos donde se evidencian desfases, se voltea la mirada hacia la educación secundaria y los alcances ofrecidos a sus egresados. Es así como la universidad constituyó estrategias de nivelación u optimización de los conocimientos exigidos para dar continuidad al proceso formativo en educación superior. Sin embargo, esta estrategia deja como grieta la permanencia, la discontinuidad, el rendimiento o la deserción del participante del proceso formativo, trayendo esto, como salida, la articulación académica entre la universidad y las instituciones educativas de secundaria, a los fines de allanar ciertos desfases.

Una vez abordado el tema del desafío: educación – sociedad, aparece uno menos visible, pero definitivo en el éxito de la propuesta curricular emergente y es la formación basada en destrezas y la formación basada en competencias. Particularmente, consideramos que aquí subyace la debilidad de los procesos formativos en nuestra realidad educativa, pues:

Es importante recordar que no toda la formación basada en destrezas es necesariamente formación basada en competencias. Una competencia va más allá de una destreza. No se trata solamente de dar cuenta acerca de lo que uno sabe y puede hacer, sino que también acerca de si uno es capaz de completar una tarea y producir un resultado que es valorado tanto por uno mismo como por la organización (González, E. 2008, p. 24).

Vinculado con el tema en desarrollo y, aunado a la cita anterior, la consideración de las competencias en el diseño curricular requiere de un cambio de paradigma en cuanto a la forma de concebirlo y en cómo operacionalizarlo. Las competencias orientadas al desempeño laboral están estrechamente relacionadas. Son un entramado de actitudes, aptitudes, cualidades y valores, necesarios para asumir una tarea específica, más que un listado de conceptos vinculados con distintas áreas de



conocimiento que pretenden disponer al estudiante a realizar alguna tarea.

En este sentido, una competencia está más orientada al participante de procesos formativos y a su desempeño social y profesional que al facilitador de ese proceso. Es aquí, entonces, donde el módulo o la secuencia de ellos en un área de conocimiento dada, queda distante del participante ante la posibilidad de transitar junto a su facilitador por itinerarios formativos.

La respuesta acertada a la propuesta del currículo basado en competencias ha sido el uso de métodos de medición que, a la vez, pudieran tener valor en otras instancias a lo largo del tiempo. En otras palabras, la universidad dispone el futuro profesional al participante y éste demuestra sus mejores capacidades para accederlo. Esta medición a la que se hace referencia, no es otra sino el crédito académico. Esta figura de medición da rol protagónico al participante, es él el eje desde donde se erige la sociedad y a su vez, es él quien da razón de ser a la universidad como institución.

Finalmente, el currículo basado en competencias está orientado a develar un ámbito donde emerge una formación integradora, tanto del individuo mismo, como de su entorno social, a su vez, abre diversas dimensiones en su especialización y sus saberes, con el propósito de que el entorno laboral le valore, relacionando así, el currículo desde su episteme originario, su diseño, como medio para definir el camino a transitar y, por último, el crédito académico como instrumento de medición del itinerario formativo a la mano del participante y futuro profesional.

## **PLANIFICACIÓN SISTÉMICA CURRICULAR DESDE LA MIRADA DIALÓGICA**

Continuando con la temática a desarrollar, una de las bases fundamentales desde donde se sostiene el hecho educativo, es sin duda la transformación social. Así lo precisan Pacheco, Niebles y Hernández

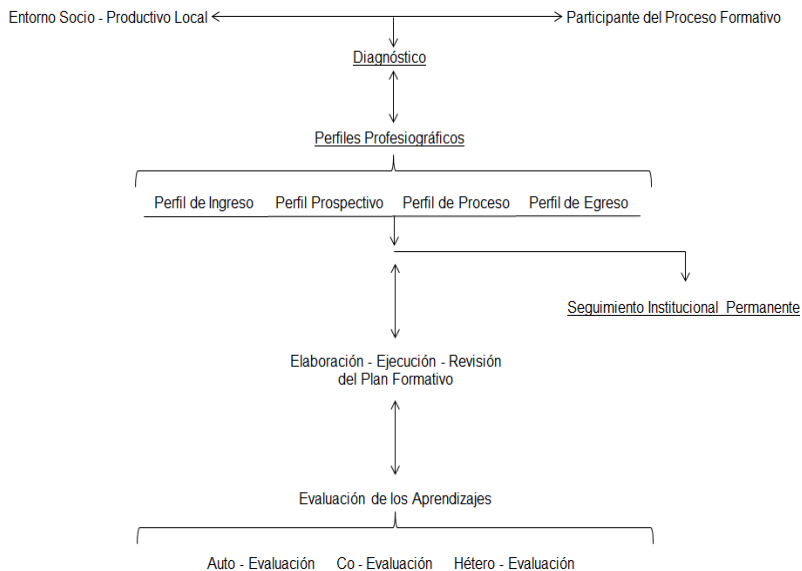
(2020), cuando señalan que ese “acto humano no escapa de representar unos fines, que muchas veces están relacionados con el propósito que persigue el Estado, por medio de sus instituciones sociales y gubernamentales” (p. 5). No obstante, esa complacencia, por llamarlo de alguna manera, para con el Estado, no necesariamente es la que queremos develar como significado de transformación social. Al respecto, Jara (1994) parte de estar consciente momento a momento. Allí se gesta el andamiaje que la transformación social significa. Desde esa perspectiva sociológica, la educación proporciona la base social del proceso formativo que ejerce poderosa influencia en el desarrollo de la conciencia individual y colectiva con el firme propósito de educar ciudadanos para la vida y el mundo (Swift, 2017, como se citó en Pacheco, Niebles y Hernández, p. 5, 2020).

Interpretando lo anterior, se puede aseverar que la transformación social está estrechamente ligada al individuo en singular que, a su vez, incide en los otros haciendo su efecto plural. Es por ello que es pertinente señalar un escenario dialógico para la formación profesional desde donde se erija la sociedad del futuro. Para ese contexto, se parte del diagnóstico tanto del participante del proceso formativo como del entorno socio – productivo, a los fines de determinar con precisión, las competencias que de ello se derive en relación con el aprendizaje del participante.

Seguidamente se construyen los perfiles profesiográficos del proceso formativo, cuyos insumos son los conocimientos adquiridos y por adquirir del participante, en concordancia con las actividades realizadas, su contexto de actuación, destrezas y habilidades, utilización de conceptos, problemas investigados, elaboración teórica, metodológica y, por último, los valores y actitudes manifestados (CEPAP / UNESR, 1996, p. 48), entre otros relacionados que allí intervienen. A continuación, en la Figura 1 se presenta esta idea.

## Figura N° 1

### Escenario Dialógico para la Formación Profesional



#### Los perfiles profesiográficos

son documentos que expresan la identificación y ordenamiento de los aprendizajes sintetizados a través de las Unidades de Aprendizajes y el Rol Profesional Central, adquiridos en los contextos específicos mediante los proyectos y demostrados en los informes y otras evidencias. Su construcción conforma un proceso que implica una reflexión permanente y una planificación cooperativa entre el participante, el facilitador y el equipo de sistematización (CEPAP / UNESR, 1996, p.52 – 53).

Estos perfiles tendrán razón de ser sí y sólo si obtienen seguimiento permanente por parte de la institución educativa. En cuanto al plan formativo del participante, deberá estar sujeto a: su elaboración, su ejecución oportuna y una constante revisión.

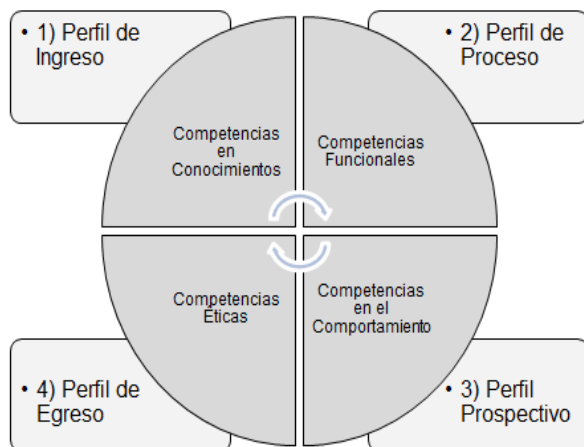
Finalmente, el perfil de egreso del participante no es un requisito de cierre de escolaridad, sino una constancia relacional entre la institución desde donde egresa y las instancias socio – productivas del entorno que aguardan por él.

Así se podrá mantener un contacto y seguimiento permanente de su progreso como profesional en la sociedad donde se desenvuelve. Adicionalmente, este profesional servirá de enlace y representante de la institución educativa de donde egresó y la empresa donde se desenvuelve como profesional. Ello servirá de vínculo interinstitucional y relacional para nuevas cohortes que consideren ese espacio socio – productivo pertinente y atractivo para desarrollarse en el futuro. Así se mantendrá una continuidad académica, profesional, empresarial, social y económica, basada en lo relacional emanado desde la operacionalización en el campo de trabajo de las competencias adquiridas durante el proceso formativo del actual profesional.

Ejemplificando un poco, a continuación, se dispone un esquema en donde se evidencian las áreas y los procesos inherentes al escenario dialógico para la formación de un profesional:

**Figura N° 2**

**Bases Planificadoras del Proceso Formativo**



Desde este escenario se pretende generar una acertada aproximación a las transformaciones sociales a las cuales hemos hecho referencia y que representan la razón de ser del hecho educativo.

## **REFLEXIONES**

Aún falta camino por avanzar en relación con la obtención de un currículo socio – experiencialista, donde el participante sea dueño de su propio proceso de aprendizaje y pueda concebir su propia matriz curricular de carácter personalizada. Ello obedece a que se ha endosado la responsabilidad curricular a instituciones educativas y a organismos tutelares, que obedecen a intereses productivos e industriales. Es por ello que “diversos organismos internacionales promueven, desde hace tiempo, el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje” (OECD 2002, 2005; Education Council, 2006).

Rosales (2010), Byrne (2013) y Monarca y Rappoport, señalan que “en cuanto a la actuación docente todavía es más directiva que orientadora con poco protagonismo del alumnado con pocos cambios en el aula”, (como se citó en Alsina, Sangrá y Lanzo, 2018, p. 32). Las incongruencias o la distancia con un currículo socio – experiencialista resulta enorme. Ello se debe a que aún se evidencian tensiones entre los profesores para abandonar el rol transmisor y abordar el rol facilitador. Es supremamente evidente que existe un trabajo individual profesoral y que, a su vez, se complementa con un distanciamiento en cuanto a la coordinación entre departamentos que deberían hacer seguimiento del hecho educativo.

Hemos venido asumiendo y entendiendo a las competencias como si sobre ellas recayera el rol protagónico del hecho educativo. Oportunamente, la UNESCO (1998) señala que a partir de las competencias se erigen estrategias que proporcionarán “mayores posibilidades para convertirse en un instrumento para una educación superior de mayor calidad, cuya misión se orienta al logro de una

sociedad más sostenible, más justa y más incluyente”, otorgándole así a la educación, la misión transformadora de la sociedad.

No se puede dejar por fuera un hecho que (muy probablemente sea la piedra angular en todo este andamiaje competencial) queda bajo la exclusiva responsabilidad de las instituciones educativas el cómo afrontar las necesidades productivas del entorno y, en consecuencia, sus enfoques curriculares. Dejando de lado el cómo hacer emerger la competencia del participante, a partir de su vida vivida y su propio proceso formativo, quedando sólo enunciados teóricos transcritos en rigurosas y densas normativas que dan cuenta (en papel) de un saber hacer y un posible manejo hábil de procedimientos para solucionar problemas en cuanto a lo productivo local.

En definitiva, las competencias ya están comenzando a dar cuenta de cómo hacer un ser social y sostenible, dando fiel cumplimiento a lo enunciado por la UNESCO (1998), puesto que se está considerando al individuo desde su coherencia con lo que dice, con lo que hace, con lo que piensa y con lo que es. Así, acuño lo expresado por Lao Tzu (700 A.C.), quien señaló: “Id donde esté la gente, aprended de ella, mostradle su amor, partid de lo que ya sabe, construid sobre lo que ya ha hecho y sabremos que hemos sido exitosos cuando ellos digan: ‘Lo hicimos nosotros mismos’” (Chuang Tzu, como se citó en Torros, 1978).

Desde las acciones de Dewey (1928) y mucho antes, se había tratado el entramado asunto. El afán de este investigador del hecho educativo fue dar: “un uso nuevo de las cosas conocidas” (como se citó en Freire, 1969, p. 121), a la vez que Jara (1994) precisó “desaprender para poder volver a aprender” (p. 66). En concordancia, Clararède (1932) aportó que “la escuela no es un anticipo de la vida, un acto de preparación para el ejercicio consciente de roles sociales, sino una expresión natural de la vida misma” (como se citó en Segovia, p. 22). Así, pues, la vida relacional y la experiencia misma, en la vida que se vive, dan cuenta de cómo emerge un nuevo paradigma, desde donde se erige un currículo donde el participante del proceso formativo es dueño de su propio proceso de aprendizaje, y a la vez, va construyendo su propia matriz curricular personalizada.

## REFERENCIAS

- Aguiar, J. (2021). Socio – Construccinismo: Aproximación Epistémica y Experiencial. Orientaciones Para la Investigación. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. (Vol 10, N° 1 enero 2021). Disponible en: <https://www.eumed.net/es/revistas/caribena/enero-21/socio-construccinismo>
- Alsina, Sangrá y Lanzo. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Número Especial N° 2, febrero 2018 pp. 31- 51. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.
- CEPAP / UNESR (1996). Lineamientos curriculares e investigativos del CEPAP / UNESR (1996). Servicios de Publicaciones del CEPAP / UNESR.
- Díaz Barriga, A. Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, 2003, pp. 81 – 93. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI. México. <http://www.gstcouncil.org>. [Consulta: 2021, junio 4].
- Gergen, K. (2007). *Construccinismo Social. Aportes para el Debate y la Práctica*. Colombia. Uniandes Ceso. Departamento de Psicología. Universidad de los Andes.
- González, M. (2008). *Formación Basada en Competencias: Desafíos y Oportunidades*. Centro Interuniversitario de Desarrolla. CINDA. Chile.

- Jara Holliday, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica. Publicaciones Alforja.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). *Historias de Vida y Métodos Biográficos en Estrategias de Investigación Cualitativa*. España. Editorial Biblos.
- Márquez, E. (2004). *Lo Esencialmente Humano en la Pertinencia Social de la Formación y Enseñanza en la Investigación Educativa*. Caracas, Venezuela Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- OECD (2002). *Education at a glance. OECD indicators 2002*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. París: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Pacheco, Niebles y Hernández. (2020). Transformación social a partir de la educación en el aula. *Revista Espacios*. Vol. 41 (N° 9). Año 2020. Pág. 5.
- Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. FEDEUPEL. Venezuela.
- Segovia, L. (1995). *El método de proyectos. Como estrategia de aprendizaje y de promoción del cambio a nivel de micro – espacios sociales: aspectos históricos y pedagógicos*. Servicio de publicaciones CEPAP/UNESR. Venezuela.
- Torros, F. (1978). *Pensamiento Filosófico de Chuang Tzu*. Monte Ávila Editores. Venezuela.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial de la Educación Superior, París.