

# RELEVANCIA DE LA ELABORACIÓN DE LOS PERFILES PROFESIONALES DE SALIDA<sup>1</sup> EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

Sugey Montoya Sandí<sup>2</sup>  
sugey.montoya@gmail.com  
Sistema Nacional de Acreditación de la  
Educación Superior (SINAES)  
Costa Rica

**Eje temático: Experiencias recientes en la formación inicial de docentes**

## RESUMEN

Esta ponencia presenta el análisis de tres estudios realizados por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) en carreras acreditadas y reacreditadas: el primero referido a los resultados de la autoevaluación de 28 carreras de educación, el segundo sobre los resultados del análisis de las habilidades presentes en 11 perfiles profesionales de salida de carreras de educación y el tercero acerca de los hallazgos de un proceso formativo sobre la elaboración de perfiles profesionales de salida, en carreras de diferentes disciplinas.

Estos estudios permitieron sistematizar y articular elementos vinculados con los procesos formativos de docentes en la Educación Superior. Los tres corresponden a dos cortes en el tiempo, 2010-2015 y 2017 de diversas carreras de Educación Superior.

Se analizó y sistematizó elementos de interés curricular para los planes de formación, que permitieron identificar fortalezas, debilidades, vacíos, y algunas limitantes en la formulación de los perfiles profesionales de salida, en 7 áreas disciplinares: Ingenierías, Salud, Educación, Artes y Letras, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y Recursos naturales.

---

<sup>1</sup>Las Instituciones de Educación Superior utilizan diferentes términos para referirse al perfil de salida. Este documento utilizará el término "Perfil Profesional de Salida". En la "Guía Referente Conceptual Curricular (RCC) para la Presentación de Propuestas de Cambios en Planes de Estudios (PCPE) del SINAES (2017)", para universidades privadas con carreras acreditadas y reacreditadas, se hace uso de la palabra "Perfil Académico Profesional".

<sup>2</sup>Investigadora del SINAES.

Los hallazgos de los tres estudios muestran por un lado, la necesidad de fortalecer el perfil profesional de salida de los docentes para lograr superar las prácticas educativas tradicionales. En segundo lugar, la concepción teórica curricular, los procedimientos, la metodología y el lenguaje utilizado en el diseño de los perfiles profesionales de salida, se muestra variada. Esto dificulta la articulación y coherencia, de las concepciones curriculares en las que se fundamentan las carreras y los planes formativos, con el perfil profesional de salida.

**Palabras clave:** procesos formativos, plan de estudios, perfiles profesionales de salida, personal académico, docentes, perfil docente.

## INTRODUCCIÓN

El presente análisis se realiza en el contexto de la acreditación de carreras y programas de educación superior que desarrolla el SINAES. Los antecedentes se vinculan al estudio de 28 informes de autoevaluación de carreras de educación acreditadas y reacreditadas; al análisis de las habilidades presentes en 11 perfiles profesionales de salida de carreras de educación acreditadas y reacreditadas y a la capacitación que se brindara a 30 académicos, de 16 universidades afiliadas<sup>3</sup> al SINAES sobre el tema de “Perfiles profesionales de salida”.

La capacitación tuvo como objetivo ofrecer a funcionarios de SINAES y personal de las instituciones de educación superior involucrados con el diseño curricular y procesos de acreditación de carreras acreditadas, un proceso formativo sobre estrategias metodológicas para el diseño de perfiles profesionales de salida. Los temas abordados fueron:

- a) Procedimientos utilizados en las instituciones de educación superior para la elaboración del perfil profesionales de salida.
- b) Características principales de los perfiles profesionales de salida formulados por las IES.

---

<sup>3</sup>5 universidades públicas y 11 privadas.

- c) Una estrategia metodológica para la elaboración de perfiles de profesionales de salida.
- d) La Teoría de la actividad y el análisis estructural de la actividad profesional.

Lo anterior obedece, entre otras, a la evidencia que mostrara en su momento, la sistematización de resultados de autoevaluación de 28 carreras de educación acreditadas y reacreditadas en periodo 2010-2015 (Badilla, Montoya y Zúñiga, 2017), a acciones de mejoramiento identificadas en los procesos de acreditación de carreras y programas, así como a una fase diagnóstica sobre detección de necesidades de capacitación sobre el tema mencionado realizada en el 2017.

La concepción teórica, metodológica y el lenguaje utilizado en el diseño de dichos perfiles profesionales de salida, se muestra asincrónica y variada, lo que dificulta, en muchas ocasiones, lograr la coherencia entre las concepciones curriculares y los planes formativos con las características del profesional que se desea formar para escenarios cambiantes de la realidad.

## **El Contexto**

La crisis económica de los setenta provocó modificaciones en el modelo de cambio social para la región latinoamericana, hoy inmersa en los procesos de globalización, que impactan directamente los sistemas de educación superior y que imponen el reto de responder eficaz y oportunamente a esos cambios.

Dichos sistemas han tenido que enfrentar fenómenos de expansión, diversificación de la oferta, heterogeneidad de la población estudiantil y procesos emergentes de internacionalización de la educación superior. En su informe sobre aseguramiento de la calidad en Iberoamérica (2012), CINDA señala que estos cambios sociales erosionaron la confianza en la calidad de la educación superior, razón por la cual los países han establecido diferentes mecanismos de aseguramiento interno y externo de calidad, para informar a la sociedad sobre la calidad de la educación superior y brindar garantía pública de esta. Entre estos mecanismos se destacan los procesos de autorregulación, autoevaluación con fines de mejoramiento, conocidos como “auditorías académicas o procesos de aseguramiento interno de calidad”, y la creación de agencias de acreditación de la calidad de la educación superior.

En el caso de Costa Rica, desde mediados de la década de los ochenta se experimentó un aumento en la oferta de educación superior privada; que muestra como se pasó de una universidad privada en 1985 a 47 en el año 2000 (Ruiz, 2001). En cuanto a los procesos de acreditación, estos surgieron como una iniciativa al interior las universidades públicas (Badilla, Montoya y Zúñiga, 2017) que resultó, en 1999, en la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), mediante un Convenio suscrito por los Rectores de 4 universidades públicas y 4 universidades privadas<sup>4</sup>. Posteriormente, se adhirió una quinta universidad pública<sup>5</sup>, 3 universidades internacionales<sup>6</sup>, 18 universidades privadas y 5 instituciones parauniversitarias. De acuerdo con la Ley 8798 para el fortalecimiento del SINAES, emitida en el 2010, la acreditación oficial de las instituciones, las carreras y los programas tanto universitario como parauniversitarios, son de interés público.

Los esfuerzos que llevan a cabo las instituciones de educación superior, por dar fe pública, mediante la acreditación, de la calidad de la educación que ofrecen, han tenido un impacto positivo que se evidencia en los informes de evaluación externa y los Compromisos de Mejoramiento que resultan de los procesos de acreditación conducidos por el SINAES, en los cuales se observa un desplazamiento hacia una cultura de calidad<sup>7</sup>, sobre todo en carreras o programas relativos a áreas prioritarias para el desarrollo de las sociedades como lo son salud, ingeniería y educación.

CINDA señala que aunque es difícil identificar los impactos de los procesos de aseguramiento de la calidad, su influencia se refleja mayormente “en una mejora en la planeación, en los sistemas de información, en la organización curricular y en la cualificación de la actividad docente” (2012, p. 242), siendo la propuesta curricular y sus posibilidades de transformación, uno de los impactos más evidentes en carreras acreditadas. Además, enfatiza que la capacitación y formación pedagógica del personal docente es fundamental para mejorar el éxito y el rendimiento académico de los

---

<sup>4</sup>Ley 8256 del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), 2002.

<sup>5</sup>Universidad Técnica Nacional (2016).

<sup>6</sup>EARTH (2005), Universidad para la Paz (2008) y el CATIE (2010).

<sup>7</sup>“Una cultura no siempre bien entendida, ya que la noción de calidad se aborda como una construcción intelectual, por medio de procesos de comunicación entre subjetividades, que llegan a objetivarse por acuerdos de los mismos sujetos o de comunidades académicas (Badilla, 2016)”.

estudiantes. En definitiva, los docentes tienen un papel medular en el fortalecimiento de estas áreas pues ellos son quienes convierten el plan de estudios en una vivencia.

Por otra parte, en el caso particular de Costa Rica, preocupa los hallazgos del Sexto Informe del Estado de la Educación 2017, que señala que pese a que el Ministerio de Educación Pública (MEP) ha hecho un esfuerzo destacable por ampliar y renovar la reforma curricular así como desarrollar otras innovaciones, estas acciones no han logrado mejoras sustantivas en el desempeño estudiantil. El informe señala que para alcanzar este objetivo es necesario mejorar la calidad del profesional docente y brindarles los recursos necesarios para lograr transformaciones en el aula.

La OCDE concuerda con esta valoración y afirma que para reducir la brecha entre las prácticas docentes actuales y las metas de aprendizaje establecidas, el “desafío más importante de la educación básica en Costa Rica es la consolidación de una profesión docente de alta calidad (2017, p.10)” así como fortalecer las políticas para la mejora de la docencia en el país.

También, el Estado de la Educación costarricense evidencia que “más del 50% de los docentes en servicio se graduó en universidades privadas, en carreras no acreditadas y de calidad desconocida” (2017, p.33), lo cual pone de manifiesto no solo la necesidad de que la acreditación de las carreras de educación debe ser obligatoria, sino también la necesidad de fortalecer las competencias docentes en aspectos relativos al diseño curricular, pues son ellos quienes implementan el currículum, a lo largo de los procesos formativos en todos los niveles.

De estos hallagos, se infieren dos retos para el SINAES; por un lado impulsar mediante su modelo de acreditación, el mejoramiento y actualización del diseño curricular de las carreras y programas, pues en el marco del Convenio de Cooperación firmado entre el SINAES y el CONESUP, el SINAES está a cargo de atender las solicitudes de cambios en planes de estudio establecidos en los compromisos de mejoramiento de carreras y programas acreditados y reacreditados de universidades privadas. En segundo lugar, contribuir con las IES en el desarrollo de capacidades en diseño curricular, que se puedan replicar a lo interno, y que favorezcan directamente las competencias docentes para lograr traducir el perfil profesional de salida y el plan de estudios en procesos dinámicos de enseñanza, aprendizaje y evaluación a lo largo del procesos formativo.

En respuesta a lo anterior, durante el año 2017, el SINAES desarrolló un proceso de capacitación, de una semana de duración, para fortalecer las competencias de 30 académicos vinculados con el diseño curricular y los procesos de acreditación y mejoramiento de las IES, en este caso específico, sobre el tema de “Perfiles Profesionales de Salida”.

## **METODOLOGÍA**

Los antecedentes mencionados, motivaron a la autora de esta ponencia a sistematizar hallazgos, sobre carreras y programas tanto del campo de la Educación (Badilla, Montoya, Zúñiga, 2017) como de otras disciplinas, a partir de análisis llevados a cabo en períodos diferentes. Se utiliza la sistematización de tres discursos, que parecen homogéneos y que como experiencia permiten descubrir y reconstruir el proceso vivido (Barnechea et.al, 2009; Jara, 1994; Venegas, 2009).

En una primera fase, la sistematización consistió en el análisis de resultados de veintiocho informes de carreras de educación que fueron acreditadas o reacreditadas (período 2001-2015) y de 11 perfiles profesionales de salida carreras de educación acreditadas y reacreditadas. En la segunda fase se analizaron los resultados del análisis de los perfiles profesionales de salida de 19 carreras de los campos de Ingenierías (5), Educación (3), Ciencias Económicas (2), Ciencias Sociales (Psicología 3), Salud (2), Recursos Naturales (3) y Artes y Letras (Diseño Publicitario1).

El análisis curricular se asume como una tarea investigativa específica con el fin de comprender y transformar un curriculum (De Alba, 1991) y se constituye en un proceso mediador en la concepción de los perfiles profesionales de salida.

El proceso articulador llevado a cabo, requiere dos aclaraciones, una es que se asume la construcción del conocimiento en una realidad multideterminada y cambiante y la otra es que se mantiene una apertura permanente frente a esa realidad. Esto significa, la emergencia de tendencias o sentidos que permitieron la interpretación, crítica, límites y entrelazamientos desde los textos producidos en las fases mencionadas.

En una tercera fase, se determinó un conjunto de componentes que tienen relevancia específica o “significatividad<sup>8</sup>” para esas carreras en particular. Lo anterior desde el campo de la evaluación curricular más que desde la acreditación<sup>9</sup>.

Durante la primera y segunda fase metodológica, los contornos<sup>10</sup> (De Alba, 1995) se vinculan aspectos de naturaleza curricular que convergen en procesos autoevaluativos; reconocer algunos énfasis, logros, problemas y ausencias<sup>11</sup> que han tenido lugar en esas carreras; como por ejemplo, el fortalecimiento de la pedagogía como campo disciplinar que constituye una ausencia significativa y hace necesario el análisis y la crítica desde la propia vivencia curricular.

Para la evaluación del proceso formativo, se partió del carácter dinámico y contextualizado de la evaluación. La evaluación consideró tres dimensiones: diseño, desarrollo y resultados y se realizó en dos momentos, previo a la realización del proceso formativo, para valorar las expectativas de los participantes, y posterior a su ejecución, para valorar la satisfacción sobre la capacitación.

### **¿Cuáles aspectos de naturaleza curricular se identificaron en el análisis de los 28 informes de autoevaluación y de los 11 perfiles profesionales de salida?**

Se identificaron tendencias conducentes al cambio curricular, algunas de las cuales se materializan progresivamente en mejoras en el Plan de Estudios. Sin embargo, en pocos casos, se definen con claridad los perfiles profesionales de salida, lo que dificulta la orientación del diseño curricular. Lo mismo sucede con la redundancia de los objetivos curriculares. Asimismo, en los planes de estudio se han incorporado aspectos sobre ética, que aparecen de forma transversal, pero en otros persiste el reto de lograr la apropiación del tema por parte de los estudiantes y graduados. En cuanto al lenguaje utilizado, es muy variado lo que hace difícil su comprensión para una mejor práctica curricular.

---

<sup>8</sup>Con importancia y potencialidad teórica y metodológica. (De Alba, A. 1991).

<sup>9</sup>En el sentido de trascender indicadores propios del modelo de acreditación.

<sup>10</sup> Los contornos, según De Alba (1995) poseen mayor capacidad de articulación.

<sup>11</sup>“aspectos relevantes que se identifican en el discurso, pero se omiten en la práctica” (Badilla, Montoya y Zúñiga, 2017, p. 12)

Por otra parte, a nivel internacional conviene destacar los estudios realizados por el proyecto Tuning que surge frente al desafío de la Declaración de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación superior y consiste en una metodología desarrollada a partir de tres ejes: el del perfil de la titulación, el programa de estudios y las trayectorias del que aprende (Tuning, 2014). Se parte de competencias genéricas y específicas establecidas por 15 universidades de América Latina, consultadas en cada país con grupos diversos del área, que facilitaron la construcción de meta-perfiles.

En lo que respecta a América Latina, se trabajó en la profundización de los acuerdos para la elaboración de perfiles y meta-perfiles en 15 áreas temáticas incluidas en el proyecto.<sup>12</sup> Tuning retoma dos nociones de perfil de egreso. La primera lo define como “el campo/ área de aprendizaje de una titulación”<sup>13</sup> (2014, p.10). La segunda, indica que “El perfil de una titulación ilustra con claridad lo que se espera que los estudiantes sepan y sean capaces de hacer cuando han conseguido sus titulaciones...en cualquier nivel<sup>14</sup> (Tuning, 2014, p.10)”.

En cuanto al meta-perfil de área, este se considera como:

*las representaciones de las estructuras de las áreas y las combinaciones de competencias que dan identidad al área disciplinar. Los Meta-perfiles son construcciones mentales que categorizan, estructuran y organizan las competencias en componentes reconocibles y que ilustran sus interrelaciones. (2014, p.23)*

El meta-perfil permite contar con puntos de referencia relativos a cada titulación que facilitan su comprensión, el reconocimiento de una titulación de un país por parte de otro, así como oportunidades para el desarrollo de titulaciones conjuntas entre los países. En el caso del meta-perfil del área de Educación, primero se estableció su objetivo: “Formar profesionales en las dimensiones académicas, profesionales y sociales para el desempeño profesional en diversos contextos y funciones directivas, servicios públicos y privados, universidades, centros de investigación educacional y otras ocupaciones emergentes” (Tuning, 2014, p. 84).

---

<sup>12</sup>Administración, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química.

<sup>13</sup>Esta noción Tuning la retoma del “Framework for Qualifications of The European Higher Education Area 2005”.

<sup>14</sup>Esta noción Tuning la retoma de Lumina Foundation, 2011, p. 1. |

Los componentes del meta-perfil se han agrupado en tres dimensiones, a saber:

- Dimensión profesional: competencias vinculadas con el ejercicio profesional.
- Dimensión académica: competencias relativas a la generación, gestión y aplicación del conocimiento, a partir de un enfoque crítico para la resolución de problemas relativos con su campo disciplinar.
- Dimensión social: competencias relacionadas con el desarrollo social, inclusión educativa, diversidad e interculturalidad, a partir de un enfoque de formación, ejercicio ciudadano, respecto de derechos y desarrollo humano.

En el año 2017, se realizó un análisis<sup>15</sup> similar a partir de la revisión de 11 perfiles profesionales de salida de carreras acreditadas y reacreditadas del área de educación. Este análisis permitió identificar 18 habilidades comunes a dichos perfiles profesionales de salida, que tienen significatividad para estas carreras:

1. Planifica, organiza, ejecuta, evalúa el proceso Enseñanza- Aprendizaje (E-A).
2. Dominio de la materia y administración del trabajo en el aula para cumplir con la misión formativa.
3. Realiza un análisis crítico de la realidad e interpreta la problemática, mundial, nacional y local desde la perspectiva de la disciplina.
4. Promueve la transformación de la realidad.
5. Reconoce el desarrollo histórico de la Pedagogía, así como su aplicación y la relaciona con otros campos (Interdisciplina).
6. Incorpora el desarrollo humano en su práctica pedagógica.
7. Reconoce la importancia de la salud y el ambiente.
8. Reconoce el marco axiológico en el proceso enseñanza aprendizaje.
9. Identifica valores sobre la cultura general, cultura de paz, tolerancia, solidaridad y compromiso social.

---

<sup>15</sup>Badilla, L., Montoya, S., Zúñiga, S. (2017). Documento de trabajo: análisis de las habilidades presentes en los perfiles de salida de carreras de educación acreditadas y reacreditadas. Costa Rica: SINAES

10. Toma decisiones acertadas.
11. Resuelve problemas vinculados con los procesos de enseñanza aprendizaje.
12. Promueve el talento (las potencialidades propias y las de los alumnos), la creatividad y la innovación.
13. Desarrolla procesos de reflexión, indagación e investigación para realimentar la práctica educativa.
14. Promueve el uso de las TICS y de los aportes científico-tecnológicos.
15. Identifica y pone en práctica las estrategias didácticas.
16. Identifica y pone en práctica estrategias evaluativas.
17. Identifica necesidades educativas especiales, diferencias individuales, diferencias interculturales.
18. Considera el contexto de la familia.

En pocos casos, se incorporó habilidades relativas a la ética en la docencia. Además, a pesar de que las habilidades para la enseñanza, aprendizaje y evaluación están presentes, estas no enfatizan los enfoques y metodologías centrados en el estudiante, como lo son la evaluación orientada al aprendizaje y las metodologías para el aprendizaje activo, las cuales son relevantes para superar las prácticas docentes tradicionales y desarrollar en los estudiantes las habilidades que requieren para insertarse en las sociedades del siglo XXI, como lo son el uso de las Tics, el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo, la autorregulación, entre otros.

Es importante señalar que, en los perfiles profesionales de salida analizados, no se incorporan habilidades para implementar un currículo basado en competencias, lo cual plantea un reto al MEP, en términos de la capacitación que pueda facilitar a los docentes para superar esta brecha y asegurar el éxito de la reforma curricular.

## **El proceso de capacitación: estrategia para el análisis de perfiles profesionales de salida**

Existe una amplia diversidad de propuestas para el diseño de perfiles profesionales de salida en la educación superior, con diferentes alcances y también limitaciones. De acuerdo con Yzunza, el “perfil delimita el saber, saber hacer, y ser futuro del egresado” (2010, p. 53) y debe considerar las necesidades sociales, el mercado laboral, la demanda estudiantil y el costo de la formación, entre otros aspectos. Además, señala que las metodologías que han sido más criticadas para el diseño de perfiles de profesionales de salida, se basan en objetivos conductuales que fragmentan el perfil, obstaculizan una visión integradora de este y carecen de instrumentos y procedimientos de análisis que permitan traducir en la práctica, la amplia y valiosa información producida para su diseño.

Ysunza (2010) propone un método para el diseño de perfiles profesionales de salida que se sustenta en la articulación de tres elementos: el enfoque prospectivo que permite incorporar una visión de futuro en el diseño del perfil profesional de salida; el método de *análisis estructural de los componentes de la actividad*<sup>16</sup> profesional del perfil profesional de salida; y del concepto de condicionalidad aportado por Stenhouse y citado por Ysunza (2010), al campo de la evaluación curricular, que permite valorar las características de una institución educativa que condicionan el diseño del perfil profesional de salida.

Esta metodología tiene la ventaja que utiliza los procedimientos y técnicas aplicados en el diseño curricular en general, como lo son la investigación bibliográfica, la sistematización, las entrevistas, el trabajo en grupos, entre otros.

El proceso formativo desarrollado por el SINAES en el 2017, toma como referente esta metodología, con el fin de contribuir a fortalecer las habilidades de académicos cuyas funciones se vinculan con el diseño curricular y los procesos de acreditación y mejoramiento de las IES. La capacitación abordó los siguientes temas:

---

<sup>16</sup>Talizina, N.F. (1993) retoma la Teoría General de la Actividad de Leontiev, A.N. (1979) que se incorpora al campo del diseño curricular.

- a) Fortalezas y debilidades en los procedimientos utilizados en las IES para la elaboración del perfil profesional de salida.
- b) Características principales de los perfiles profesional de salida formulados por las IES.
- c) Presentación de una estrategia metodológica para la elaboración de perfiles profesionales de salida a partir de la teoría de la actividad y el análisis estructural de la actividad profesional.

Se trabajó con los enunciados específicos de los perfiles profesionales de salida de cada carrera, bajo la modalidad de taller, para desarrollar la crítica y autocrítica sobre sus perfiles. Este ejercicio favoreció el intercambio de opiniones entre participantes de distintas instituciones (públicas y privadas) que ofrecen carreras del mismo campo profesional o disciplinar. Además, se realizaron ejercicios sobre el análisis estructural de las tareas básicas generalizadas que definen el perfil profesional de salida.

### **El perfil profesional: la fase diagnóstica**

Se llevó a cabo un diagnóstico, con el fin de contextualizar la capacitación y determinar oportunidades de mejora en las prácticas curriculares aplicadas al diseño de perfiles profesionales de salida, así como identificar algunos obstáculos encontrados en el proceso de diseño.

La información producida permitió identificar algunos procedimientos aplicados por las IES para la definición del perfil profesional de salida; los grupos que son consultados durante este proceso; la investigación curricular previa realizada<sup>17</sup>; las condiciones institucionales; el análisis de la información y los resultados obtenidos (Yzunsa, 2017).

Se revisó y analizó la información producida por medio de 19 cuestionarios, relativos al diseño de perfiles profesionales de salida de bachillerato y licenciatura de carreras acreditadas y reacreditadas, dentro de las áreas disciplinares ya mencionadas. A continuación, se presentan los principales hallazgos.

---

<sup>17</sup>Sobre la problemática profesional, social y cultural que enfrentará el egresado; los conocimientos, habilidades y actitud que requiere desarrollar, las condiciones de trabajo, entre otros.

## **Participantes en la elaboración de los perfiles profesionales de salida**

Se identificó que en la consulta inicial que se realiza, participan actores internos como el personal docente, comisiones curriculares; asesores curriculares de los Centros de evaluación académica de las IES y estudiantes.

También participan actores externos tales como expertos disciplinares; autoridades de la carrera; representantes de asociaciones de estudiantes, graduados, el sector empleador, colegios profesionales, MEP, CONARE, UNICEF, entre otros.

En su mayoría participan en actividades para producción de información y para la validación del diseño del perfil profesional de salida. Sus aportes son relevantes, especialmente, aquellos del personal académico, pues son ellos quienes trasladan el perfil profesional de salida definido a la realidad en los procesos de formación. Estas prácticas participativas evidencian la importancia de analizar e incorporar diferentes perspectivas en el proceso de diseño.

## **Las fuentes de información consultadas**

Se consultan diferentes fuentes documentales, algunas de estas de carácter institucional tales como: el modelo pedagógico, estatuto orgánico, plan estratégico, informes de autoevaluación, lineamientos curriculares, el perfil profesional de salida vigente, en el caso de actualizaciones; los lineamientos del SINAES, normativa del CONARE, ley del CONESUP, ley del Colegio de Médicos, entre otros.

También, se consultan referentes internacionales de impacto para cada disciplina<sup>18</sup>, estadísticas<sup>19</sup> diversas, estudios e investigaciones de instituciones y organismos reconocidos nacionales e internacionales.

La información producida constituye el sustento para el diseño del perfil profesional de salida y evidencia la relevancia de incorporar y articular diferentes fuentes de información en el proceso de diseño.

---

<sup>18</sup>UNESCO, OPS, College of Engineering, Asociación Americana de Geógrafos, entre otros.

<sup>19</sup>Estadísticas de CONARE, CINDE, Estado de la Nación Costarricense, Proyecto Estrategia Siglo XXI, OLAP/CONARE), documentación periodística, entre otros.

Cabe destacar que el diagnóstico revela, en algunos casos, que las IES realizan procesos de sistematización y análisis riguroso de información, que no se ven totalmente reflejados en los perfiles profesionales de salida, es decir, que existen dificultades para plasmar los resultados del análisis de la información en el diseño.

### **Las condiciones institucionales requeridas**

No todas las IES consultadas consideran las condiciones institucionales en el diseño del perfil profesional de salida. Aquellas que sí lo hacen, se preocupan por verificar los siguientes aspectos para poder llevar el diseño del perfil profesional de salida a la práctica:

- Formación y necesidades de capacitación y actualización del personal docente.
- Suficiencia, adecuación y necesidad de adquisición de material didáctico, equipo tecnológico (hardware, software, simuladores, etc.) e infraestructura necesaria (aulas, laboratorios, etc.).
- Presupuesto para atender las necesidades que impone formación en determinado perfil profesional de salida.
- En todos los casos analizados, se buscó asegurar los requerimientos básicos para la formación profesional.

### ***Los procedimientos de análisis de información que se siguen***

Se realizan proyecciones y pronósticos que se incorporan en el diseño del perfil profesional de salida sobre matrícula, ocupación de aulas, cantidad de estudiantes, proyecciones sobre graduados y posibles empleadores.

Con respecto al análisis de las tareas profesionales que forman parte del perfil, estas se definen a partir de aspectos como la justificación de la carrera, las posibles tareas y trabajos del futuro profesional, la información producida mediante talleres para analizar prácticas profesionales, realimentación de expertos y docentes de la carrera, en el caso de actualizaciones del perfil; resultados de los talleres de validación de la propuesta de perfil, diferentes estadísticas y de la comparación con otros perfiles profesionales similares.

Sin embargo, aunque las fuentes de información son variadas y provienen de actores diversos, se percibe un vacío en la metodología para analizar, formular y conceptualizar la tarea o actividad profesional.

### **Productos adicionales que se obtienen a partir de la elaboración del perfil profesional de salida**

Los productos académicos que resultan del diseño de los perfiles profesionales son escasos. La información producida, en su mayoría se utiliza para elaborar marcos teóricos y curriculares en determinada disciplina. En algunos casos, se señala como producto un “plan de estudios rediseñado”, pues la información se utiliza como sustento de este tipo procesos. No se identifica la producción de libros o de publicaciones a partir de los procesos de diseño de los perfiles.

### **Las actividades planificadas en el diseño del perfil profesional de salida que no se concretan**

Dentro de las actividades planificadas no ejecutadas se mencionan algunas reuniones presenciales con diferentes actores, debido a la poca disponibilidad de tiempo para involucrarse en este tipo de procesos, especialmente con empleadores y egresados.

### **Las debilidades identificadas**

El análisis de los perfiles profesionales de salida en diferentes carreras permitió identificar debilidades y fortalezas en la formulación de los perfiles. Entre las dificultades encontradas se destacan:

*“a) gran heterogeneidad en la forma de presentación de los perfiles, incluyendo el uso de términos diversos tales como: perfil de egreso, perfil de salida y perfil académico profesional; b) perfiles enunciados con [demasiados] enunciados (hasta 59), lo cual provoca una fragmentación en la presentación del perfil; c) enunciados vagos o confusos; d) enunciados imprecisos o erróneos, especialmente cuando se trata de clasificar un enunciado en una tipología a la*

*que no corresponde (ejemplo frecuente: enunciados de diversa índole que son agrupados bajo el rubro Valores)” (Ysunza, 2017, p. 2).*

La construcción y reconstrucción de los perfiles profesionales de salida presentados por las diferentes carreras de educación superior se observan una serie de rasgos<sup>20</sup> confusos, mientras que en muy pocos casos hay integración entre las áreas de formación y los enunciados que las operacionalizan (Ysunza, 2017). Por ejemplo, en una carrera se presentan 8 áreas temáticas y 59 enunciados, lo cual provoca fragmentación en la formulación del perfil y “dificulta una visión global de la formación del estudiante, y del perfil de egreso (Ysunza, 2010, p.56)”.

### **Las fortalezas se identificadas**

En algunos casos, los enunciados fueron formulados con claridad y precisión, en los que se aprecia la actividad profesional a la que se refiere el enunciado, el cual se establece en término de objetivos que incorporan (el Qué), así como la finalidad de la misma (el Para qué), los medios para su realización (el Cómo y el Con qué) y algunas condiciones en las que se realiza dicha actividad profesional.

### **Los resultados del proceso formativo**

Para la evaluación del proceso formativo, se partió del carácter dinámico y contextualizado de la evaluación. De acuerdo con el objetivo propuesto, se aplicaron dos tipos de instrumentos, en dos momentos, uno previo al desarrollo del proceso formativo para valorar las expectativas de los participantes, y otro posterior a su ejecución, para valorar la satisfacción sobre el proceso formativo. Cada uno de los instrumentos evaluó tres dimensiones: diseño, desarrollo y resultados del proceso formativo. Para el análisis de la información producida, se siguió un proceso de indagación en cada uno de los momentos de evaluación

---

<sup>20</sup>Para de Alba (1995) los rasgos se constituyen en elementos con poca capacidad de articulación pero que adquieren significatividad en el contexto en que operan.

La valoración sobre el grado de satisfacción con respecto al diseño mostró que se cumplió con las expectativas de los participantes, pues los temas que reflejan un mayor grado de satisfacción coinciden con las expectativas: la identificación de las estrategias teórico-metodológicas para la formulación del perfil de salida (89%); la identificación de los aspectos que se deben analizar en la formulación de un perfil de salida (83%), la identificación de problemas de orden metodológico para el diseño del perfil (79%).

El grado de satisfacción más bajo se ubica en la definición de las estrategias y procedimientos que se deben aplicar en la formulación del perfil de salida (72%) y en la identificación del perfil de salida deseable en una institución de educación superior (67%), al igual que en las expectativas iniciales.

El grado más alto de satisfacción con respecto al desarrollo de la capacitación se encuentra en la determinación de fortalezas y debilidades en estrategias y procedimientos empleados en la formulación del perfil de salida (83%), lo cual evidencia que se cumplió con las expectativas iniciales de los participantes. En los demás atributos de esta dimensión, los participantes mostraron un grado de satisfacción superior al 72%.

Por otra parte, el porcentaje de satisfacción más bajo aparece en la definición de estrategias y procedimientos para incluir una visión de futuro en la formulación del perfil de salida (61%).

Con respecto a la dimensión resultados, el grado de satisfacción más alto se encuentran en la identificación de estrategias metodológicas para la formulación del perfil de salida con un 83% (Ver Figura 3); el cual cumple las expectativas iniciales. Con respecto a la identificación de estrategias y procedimientos para el análisis sistemático de la información en la formulación del perfil de salida, en el cual se centraba un mayor porcentaje de las expectativas de los participantes, se obtiene un 72%

En general el grado de satisfacción sobre la pertinencia del contenido de la capacitación fue de un 79%, un grado favorable, considerando las expectativas iniciales y la complejidad y profundidad de los temas tratados, en un periodo de tiempo corto de una semana de formación.

## CONCLUSIONES

El análisis de los informes autoevaluativos de 28 carreras acreditadas y reacreditadas del área de educación, evidencian tendencias hacia prácticas transformadoras en el diseño curricular de las carreras y programas, que se manifiestan en mejoras progresivas en el plan de estudios. Persisten debilidades en la formulación del perfil profesional de salida, lo cual dificulta la orientación curricular.

En el análisis realizado para determinar habilidades comunes que se identifican en 11 perfiles profesionales de salida, de carreras acreditadas y reacreditadas del áreas de educación, se identificaron algunos énfasis en aspectos de pedagogía y didáctica, reconocimiento de la realidad, de la importancia de la salud y el ambiente, el impulso a la innovación, la promoción del uso de las TICs, la incorporación del desarrollo humano en la práctica pedagógica, la investigación para realimentar la práctica docente, la consideración del contexto de la familia, las necesidades educativas especiales y las diferencias individuales e interculturales, entre otras. Se observan vacíos relativos a la ética en el ejercicio de la docencia, la utilización de enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación centradas en el estudiante y habilidades para implementar un currículum por competencias.

Con respecto a los hallazgos del diagnóstico realizado sobre 19 perfiles profesionales de salida, de diversas carreras y programas acreditados y reacreditados, se evidencia la aplicación procedimientos, metodologías y concepciones teóricas y lenguaje variados que afectan la articulación entre: las concepciones curriculares que fundamentan el diseño, las características del perfil profesional de salida definidas, el diseño de los planes curriculares y su consecuente puesta en práctica.

Además, aún cuando las instituciones de educación superior realizan investigación curricular para sustentar el diseño de los perfiles profesionales de salida, se evidencian algunas dificultades para trasladar la información producida en la formulación del perfil profesional de salida. En pocos casos se aprovechan los resultados de la investigación curricular que se realiza, en el proceso de diseño para potenciar el desarrollo de otros productos académicos.

Asimismo, el análisis de estos perfiles evidencia que no en todos los casos, se consideran las condiciones institucionales en la formulación del perfil profesional de salida y aquellos en que sí, estas se relacionan con requerimientos mínimos de recursos didácticos, financieros, de infraestructura y de talento humano. En pocos casos se considera la

necesidad de capacitación docente, para desarrollar las competencias necesarias que facilitan llevar el perfil profesional de salida a la práctica en los procesos formativos.

Finalmente, las competencias docentes condicionan, potencian o limitan el ejercicio de la docencia y por lo tanto el desarrollo del perfil profesional de salida. Díaz y Rigo señalan que “no es posible escindir la formación profesional de los profesores (2000, p.86)”. El SINAES puede contribuir al fortalecimiento de prácticas transformadoras en el diseño curricular, especialmente, en el perfil profesional de salida, no solo mediante su modelo de acreditación sino a través de procesos formativos para fortalecer la docencia universitaria.

Los perfiles profesionales de salida obligan a pensar y actuar sobre una serie de elementos como son la falta de articulación entre los diferentes niveles de la educación, la empleabilidad, la internacionalización de la educación superior, el aseguramiento de la calidad de planes, carreras, programas e instituciones, entre otros.

La necesidad de trabajar en los perfiles profesionales de salida, realizar esfuerzos conjuntos entre instituciones y fortalecer políticas en esta materia, es urgente y decisiva, ya que el perfil es un criterio de calidad de la formación en Educación Superior. Además, los perfiles profesionales de salida requieren evaluarse permanentemente; los procesos de acreditación de la Educación Superior contribuyen a que esto se logre.

## REFERENCIAS

- Badilla, L. (agosto, 2016). *Consolidando el sistema de calidad de la Educación Superior*. Participación en el X Aniversario del CONEAUPA, Panamá
- Badilla, L. (2009). El campo de la Evaluación: El contexto, lo axiológico y la prospectiva. En B. Orozco (Coord.), *Curriculum Experiencias y configuraciones conceptuales*. (pp. 191-215). México: Editorial Plaza Valdés. IISUE/UNAM.
- Badilla, L., Montoya, S. y Zúñiga, S. (2017a). The Self-Assessment Processes in Reaccredited Education Careers: Trends for curricular change. *Transnational Curriculum Inquiry* 14(1-2). Recuperado de <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Badilla, L., Montoya, S. y Zúñiga, S. (2017b). Documento de trabajo: análisis de las habilidades presentes en los perfiles de salida de carreras de educación acreditadas y reacreditadas. Costa Rica: SINAES.
- Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (2009). La producción de conocimientos en sistematización. *Dialogo de Saberes* 104-107.
- Centro Interamericano de Desarrollo (CINDA). (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica Educación Superior. Informe 2012*. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoam%C3%A9rica-2012.pdf>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto Informe del Estado de la Educación*. Recuperado de <http://estadonacion.or.cr/educacion2017/>
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU/UNAM.
- De Alba, A. (1995). *Expectativas docentes ante la problemática y los desafíos del curriculum universitario en México* ( Tesis Doctoral). UNED, Madrid, España.
- Díaz, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. *Pensamiento Universitario*. (91), [tercera época], p.86.
- Jara, O (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Programa Regional Coordinado de Educación Popular. ALFORJA.

Ley N° 8798. (30 de abril de 2010). *Diario Oficial La Gaceta de la República de Costa Rica*, no.83.

Ley N°8256. (17 de mayo de 2002). *Diario Oficial La Gaceta de la República de Costa Rica*, no. 94.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Educación en Costa Rica 2017. Aspectos Destacados*. Recuperado de <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/wp-content/uploads/2017/08/aspectos-destacados-2017.pdf>

Ruiz, A. (2001). *La educación superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica

Tuning América Latina. (2014). *Meta-perfiles y perfiles Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. (1). Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning71.pdf>

Venegas, M.E. (2009). La sistematización como herramienta teórica-metodológica. En M.E. Venegas y A.V. Martín (Coord.). *Investigación y formación*. Costa Rica: Agencia Española de Cooperación; Universidad de Costa Rica; Universidad de Salamanca.

Ysunza, M. (2010). *Perfil de Egreso y Formación Profesional. Una Estrategia Metodológica en el Diseño Curricular* (Colección Educación: Debates e Imaginario Social, Serie Currículum y Siglo XXI.). México: Universidad Autónoma Metropolitana, ISUE, Plaza y Valdés Editores.

Ysunza, M. (2017). *Informe sobre la experiencia y los resultados de la capacitación "Estrategias Metodológicas para el diseño de perfiles de salida"*. Costa Rica: SINAES.