

LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL.

Análisis y propuesta de una nueva estructura curricular para Unesur.

Researching into professional training for territorial development:
Analysis and proposal of a new curricular structure for Unesur

María Isolina López Pérez - Ligia García Lobo - José Daniel Anido R.

VENEZUELA

Resumen

Las universidades, además de formar profesionales competentes, deben garantizar un sistema de conocimiento socialmente pertinente. Bajo esta premisa, este estudio – fundamentado epistemológicamente en el Modelo de Variabilidad de la Investigación Científica– tuvo por objetivos: i) analizar la estructura actual del currículo universitario del Programa Formación de Grado en Administración de Empresas Agropecuarias impartido en Unesur; y, ii) proponer las competencias clave para una nueva estructura curricular, basada en la investigación como eje fundamental de producción de conocimiento científico y orientada a la formación profesional agroalimentaria como base del desarrollo territorial. Los principales hallazgos subrayan la importancia de la dimensión cognitiva para articular las dimensiones social, política, económica, ambiental, cultural y física en una propuesta para materializar el desarrollo territorial.

Palabras claves: Currículo por competencias, desarrollo territorial, dimensión cognitiva, educación superior.

Abstract

Universities, in addition to training competent professionals, should also guarantee a socially relevant knowledge. Based on this premise, main objectives of this study were: i) to analyze the structure of the current university curriculum of the Farming Business Administration undergraduate program at the Unesur; and, ii) to propose key competences for a new curricular structure, based on research as the fundamental axis for producing scientific knowledge and oriented to the agro-food professional training as the basis to achieve territorial development. Epistemologically, it was hinged on the Variability of Scientific Research model. Main findings underline the importance of the cognitive dimension to articulate social, political, economic, environmental, cultural and physical dimensions in a proposal oriented towards the materialization of territorial development.

Keyword: Cognitive dimension, curriculum by competences, higher education, territorial development



Isolina López Pérez es Licenciada en Administración de Empresas Agropecuarias de Unesur (Venezuela), MSc. en Gerencia Empresarial de la Universidad Fermín Toro y doctoranda en Ciencias Humanas (LUZ, Venezuela). Profesora titular e investigadora del grupo de investigación Estudios de Gestión Empresarial (EGE-Unesur),

Contacto: lopezmar@Unesur.edu.ve



A pesquisa na formação profissional para o desenvolvimento territorial.

Análise e proposta de uma nova estrutura curricular para Unesur (Venezuela).

Resumo

As universidades, além da formação de profissionais competentes, devem também garantir um conhecimento socialmente relevante. Com base nessa premissa, os objetivos deste estudo foram: i) analisar a estrutura atual do currículo universitário do programa de formação no curso de Administração de Empresas Agropecuárias da Unesur; e, ii) propor as competências chaves para uma nova estrutura curricular, baseada na pesquisa como o eixo fundamental de produção de conhecimento científico e orientada para a formação profissional agroalimentar como base para o desenvolvimento territorial. Epistemologicamente baseou-se no Modelo de Variação da Investigação Científica. As principais conclusões são no sentido de destacar a importância da dimensão cognitiva para articular as dimensões restantes (social, política, econômica, ambiental, cultural e física) para materializar o desenvolvimento territorial.

Palavras-chave: Currículo por competências, desenvolvimento territorial, dimensão cognitiva, educação superior.

1. Introducción

Por su potencial como factores que mejoran la educación al reducir la fragmentación de los sistemas curriculares de los centros de enseñanza (Moya, 2008), es creciente la práctica de incorporar en ellos las competencias. Estas también resultan clave para la formación de ciudadanía y la formación universitaria de pre y postgrado. De allí que suelen incluirse en los distintos planes de estudio, con el objetivo de formar ciudadanos capaces de actuar autónomamente en múltiples contextos y con distintos individuos, lo que requiere de una “formación a lo largo de la vida” (García y Sánchez, 2012). En otras palabras, se trata de incorporar enfoques educativos que desarrollen la capacidad de los estudiantes para aprender a aprender siempre, considerando la pertinencia de conocimientos socialmente relevantes y una actividad educativa centrada en el aprendizaje (Gómez y Victorino, 2008). Al mismo tiempo, la sociedad requiere contar con profesionales integrales y competentes para afrontar los desafíos generados por los procesos de globalización y de la sociedad del conocimiento.

Ligia García es Economista y MSc. en Desarrollo Agrario (IIDARA-ULA, Venezuela) y Doctora en Ciencias Humanas (LUZ, Venezuela). Es Profesora titular e investigadora del Centro de Investigaciones Agroalimentarias “Edgar Abreu Olivo” (FACES ULA) y profesora invitada de los doctorados en Ciencias Contables (FACES-ULA) y en Ciencias Humanas (LUZ, Ven.).

Contacto: nathaliegear21@hotmail.com.

Daniel Anido es Economista, Licenciado en Contaduría Pública, MSc. en Economía (FACES-ULA), Especialista DEA y Doctor en Economía Agroalimentaria y del Medio Ambiente (UPV, España). Profesor titular e investigador del Centro de Investigaciones Agroalimentarias “Edgar Abreu Olivo” (FACES-ULA).

Contacto: anidoriv@ula.ve; anidoriv@gmail.com.



Con base en estas consideraciones, el estudio tuvo por objetivos: i) analizar la estructura actual del currículo universitario del Programa de Administración de Empresas Agropecuarias (PAEA) impartido en Unesur y, ii) proponer las competencias clave para una nueva estructura curricular, basada en la investigación como eje fundamental de la producción de conocimiento científico y orientada a la formación profesional agroalimentaria como base del desarrollo territorial.

2. Componente teórico

Para adaptarse a la realidad circundante, el ser humano desarrolla un proceso cognitivo donde recibe, procesa y genera información. Para ello se fundamenta en los sentidos, los sentimientos o la razón. Y aunque estas formas de interpretar la realidad coexisten en una persona, alguna predomina sobre las demás, haciendo que el proceso de producción de conocimiento difiera de un individuo a otro. Esto puede asociarse con lo que Gardner (1994) denomina inteligencias múltiples (Inteligencia lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista), desarrolladas por los individuos de manera particular, producto de su dotación biológica, su interacción con el entorno y la cultura imperante.

Estas formas de inteligencias se corresponden con lo que Padrón (2013) concibe como estilos de pensamiento, que al ser aplicados en las ciencias se convierten en enfoques epistemológicos que explican la utilización de estrategias y esquemas operativos diferentes en la producción de conocimiento por parte de los individuos. Al mismo tiempo fundamentan las preferencias hacia ciertas ramas del conocimiento, el interés hacia algunos problemas y los diferentes modos de procesar la información.

En relación con este aspecto, el desarrollo del conocimiento humano desde la epistemología se explica a partir de dos visiones: i) una orientada a la evolución biológica, centrada en el individuo, cuyo objetivo es examinar cómo sus diferentes capacidades cognitivas, sensoriales y biológicas se han modificado y adaptado a los desafíos del ambiente, hasta evolucionar para producir el conocimiento científico actual; y, ii) otra orientada a la evolución cultural, centrada en las teorías y tecnologías como productos de la actividad científica (conocimiento científico); su objetivo es explicar cómo evoluciona el conocimiento científico y cómo mejoran los procesos de producción científica en comparación con épocas anteriores (Padrón, 2013). Ambas resultan de gran utilidad para entender cómo el ser humano ha mejorado sus capacidades para producir conocimiento científico y las bases de evolución de esta categoría de conocimiento, con el consiguiente impacto sobre el desarrollo actual y futuro de la sociedad.



Cabe destacar que la evolución biológica –relacionada con la forma cómo el individuo produce conocimiento–, antecede a la cultural y constituye el mecanismo para materializarla. Por tanto, desde esta perspectiva, “no hay evolución cultural sin evolución biológica” (Padrón, 2013: 82). También –desde la postura biológica– epistémicamente existen diferencias en las formas cómo un individuo concibe lo que sucede en su entorno y cómo –mediante la producción de conocimiento científico– explica su funcionamiento. Así, históricamente el individuo ha producido conocimiento bajo tres enfoques epistémicos: i) el empirista-inductivista, donde el conocimiento se origina en los sentidos y los resultados de las investigaciones se sustentan en la observación de patrones de regularidad; ii) el racionalista-deductivista, según el cual el conocimiento se origina en la razón y los resultados de las investigaciones se sustentan en modelos abstractos, con alto grado de universalidad que imitan los procesos de comportamiento de una determinada realidad; y, iii) el vivencialista-experencialista, donde el conocimiento tiene su origen en la conciencia y los resultados de las investigaciones se sustentan en la interpretación de una realidad, tal y como esta aparece en la conciencia subjetiva de los actores que conforman un determinado grupo social.

Por otra parte, la tesis de los programas de investigación de Lakatos (1978) puede ubicarse –dentro de la visión epistémica orientada hacia la evolución cultural– como propuesta para organizar la función de investigación universitaria, convirtiéndola así en un eje estratégico para estructurar un currículo que contribuya a la formación de profesionales competentes para producir conocimiento científico socialmente pertinente. Con esta orientación Padrón (2005) propone el Modelo Universitario de Carácter Colectivista, en el que la integración de las funciones universitarias permitiría a la universidad –además de nutrir y actualizar el currículo–, formar talento humano competente para producir conocimiento científico¹, requerido para instrumentar desde una visión territorial los procesos de desarrollo.

En tal sentido, desde los planteamientos de la UNESCO (2000), un talento competente tiene la capacidad de realizar una actividad profesional, resolver problemas y desarrollar proyectos, integrando de manera oportuna un saber hacer con los saberes conceptuales pertinentes. Es precisamente la formación de un talento humano competente para la producción de conocimiento científico lo que garantiza la puesta en práctica de políticas de

1 Desde Bologna, “investigar es crear conocimiento. Esa es la función inicial de la universidad” (Plastino, 2008: 64). Pero si no se transfiere, no es universidad. Según Costamagna y Larrea (2015), una de las visiones predominantes en la formación y la investigación en el desarrollo territorial es que la universidad crea el conocimiento y luego lo transfiere al entorno (proceso lineal en dos fases). Como consecuencia, los universitarios solo interactúan con los actores del territorio para trasladarles sus recomendaciones, muchas veces difíciles o imposibles de llevar a la práctica.

desarrollo territorial, dado que la aplicación de este enfoque –por su carácter integrador y multidimensional– exige una formación interdisciplinaria. Desde la perspectiva de Albuquerque (2014, 2015), el enfoque del desarrollo territorial es un proceso amplio e integrador que incluye las diferentes dimensiones que conforman el territorio (institucional, política, cultural, social, económica, tecnológica, financiera y ambiental) e integra, además –de manera consciente– las implicaciones y efectos de cada dimensión sobre las restantes. En este estudio la dimensión institucional se integra en la dimensión política; la física se conforma a partir de los recursos territoriales como potencial del desarrollo; la ambiental comprende el manejo de los recursos para el alcance de un desarrollo sostenible y sustentable; la económica contempla los aspectos financieros y tecnológicos.

Adicionalmente se propone incorporar una dimensión cognitiva. Esta se configura sobre la base de la producción de conocimiento científico y se orienta hacia la formación de investigadores con competencias para fomentar procesos de investigación, la formulación y la ejecución de políticas conducentes al desarrollo territorial. Esto se explica porque a partir de la producción de conocimiento científico pertinente se promueve la introducción de innovaciones para impulsar el desarrollo en las diferentes dimensiones. Al respecto Tünnerman y Chau (2003) señalan que en el nuevo paradigma económico-productivo el factor más importante lo constituye el uso intensivo del conocimiento y la información. En el escenario descrito, la creación de riquezas por parte de las naciones se basa en el conocimiento² y –concretamente– en la manera de utilizarlo para mejorar el bienestar material y cultural de la sociedad (Waldman y Gurovich, 2005).

En estos términos, la vinculación entre las posibles innovaciones y cada dimensión del desarrollo a partir de la producción de conocimiento científico



² De acuerdo con Tünnerman y Chau (2003: 1), "el conocimiento y la información, al tornarse fuerzas productivas, pasaron a integrar el propio capital, que comienza a depender, para su propia acumulación y reproducción, de tales factores". Además, las economías más avanzadas se basan en la actualidad en la mayor disponibilidad de conocimiento, al tiempo que las ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo del conocimiento e innovaciones tecnológicas.

pueden resumirse así: i) la dimensión física³, fundamentada en el eje estratégico del potencial de recursos naturales, en la que la producción de conocimiento científico contribuiría con el aprovechamiento de los recursos, así como en la dotación de una infraestructura física (servicios públicos, vías de comunicación, sistemas de información, entre otros); ii) la dimensión ambiental, enmarcada dentro del eje de la sustentabilidad y sostenibilidad en el aprovechamiento de los recursos, mediante la producción de conocimiento científico se introducirían mejores prácticas para la optimización de los factores productivos; iii) la dimensión social, sustentada en el eje de la organización social, la producción de conocimiento científico permitiría a través del sistema educativo la formación de profesionales integrales en todos los niveles; iv) la dimensión económica: articulada sobre el eje del tejido productivo local, a través del conocimiento científico se incorporarían innovaciones encauzadas a incrementar el valor agregado de los productos, adecuar los procesos productivos, mejorar la eficiencia y eficacia de la gerencia, diversificar la producción, incrementar la productividad, mejorar la competitividad y la organización del tejido empresarial; v) la dimensión política, configurada sobre el eje de la organización político-institucional, la generación de conocimiento científico promovería la adecuada articulación de políticas públicas en las diferentes instancias territoriales; y vi), la dimensión cultural, enmarcada dentro del eje estratégico del sistema de valores y creencias de la población, la producción de conocimiento científico reforzaría el patrimonio cultural en pro de la aceptación de las políticas de desarrollo con visión territorial.

En el Cuadro N° 1 se sintetizan, para los fines de este estudio, propuestas de algunos autores sobre las diferentes dimensiones⁴ y ejes estratégicos del desarrollo territorial. Se observa que la cognitiva se configura como la base para el desarrollo de los territorios, por lo que debe articularse armónicamente con las restantes dimensiones. Ello plantea un gran

3 En la teoría de Medios de Vida Sostenibles (MVS) propuesta por Chambers, uno de los cinco medios de vida (activo o tipo de capital) es el físico, que comprende la infraestructura básica y los activos físicos que apoyan los medios de vida. La primera se refiere a cambios del entorno físico que ayudan a las personas tanto a satisfacer sus necesidades básicas como a incrementar su productividad; sus componentes clave son sistemas de transporte, abastecimiento de agua y saneamiento, energía, comunicaciones y acceso a la información. Los segundos son en esencia bienes de producción, cuya carencia limita el aprovechamiento del capital humano (Elliot, 2008). No obstante, en esta investigación "dimensión física" se emplea en sentido más amplio, al incorporar –además de algunos de los anteriores–, otros elementos que en la MVS se incluyen dentro del capital natural.

4 Los aspectos financieros y tecnológicos, en consonancia con las propuestas de –entre otros autores– Alburquerque (2015: 24), para los fines de este estudio se incluyen dentro de la dimensión económica. De hecho, este autor ubica a la tecnología (adecuada) y el acceso al crédito como factores que impulsan la productividad y la competitividad.

desafío para las instituciones de educación superior, las que, a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, –además de formar profesionales dotados del saber y las competencias adecuadas–, deberán adelantar, ampliar y difundir conocimientos (Tünnerman y Chaui, 2003) para materializarlo. Pero actualmente –debido particularmente a los modelos curriculares por ellas implementados– se presentan limitaciones para generar el conocimiento científico que demanda la sociedad en el ámbito del desarrollo territorial y para formar profesionales competentes para liderar programas de esta categoría.

En muchos países latinoamericanos las instituciones universitarias no tienen claro el nuevo perfil profesional ni los nuevos mecanismos empleados en la producción y socialización del conocimiento (García, 1995). Responder a la demanda de ese nuevo perfil representa un desafío, pues desde la visión de la UNESCO (en Tünnerman y Chaui, 2003: 17) “son las instituciones de educación superior las que tienen a su cargo, entre otros, el cometido de formar la ‘alta inteligencia’ para la ciencia y la tecnología”.

Cuadro 1. Dimensiones y ejes estratégicos del desarrollo territorial

Dimensiones	Ejes estratégicos	Objetivos	Elementos
Dimensión cognitiva	Conocimiento científico	Formar investigadores con competencias para emprender procesos de investigación con pertinencia social.	Formación de investigadores Sistema educativo Competencias Innovaciones Investigación y desarrollo Competitividad.
Configurada sobre la base de la producción de conocimiento científico para la formación de profesionales con competencias para emprender procesos de investigación con pertinencia social.			
Dimensión política		Articular las políticas en las diferentes instancias territoriales	División política-territorial Toma de decisión Políticas públicas Relaciones de poder La constitución y las leyes Regímenes de administración especial Uso de los recursos
Configurada sobre la base de la articulación de políticas en las diferentes instancias territoriales, a fin de generar un entorno social favorable para impulsar el desarrollo territorial.			



Dimensiones	Ejes estratégicos	Objetivos	Elementos
<p>Dimensión social</p> <p>Configurada sobre la base de un sistema educativo que promueva la formación de profesionales integrales en todos los niveles, a fin de garantizar la introducción de innovaciones sociales en todas las dimensiones del desarrollo territorial</p>	Organización social	Generar una mayor igualdad e equidad social	<p>Educación</p> <p>Estructuración de las clases sociales</p> <p>Género</p> <p>Flujos migratorios</p> <p>Religión</p> <p>Cultura</p> <p>Procesos productivos</p> <p>Formas de propiedad</p> <p>Grupos étnicos</p> <p>Relaciones de poder</p> <p>La familia como base de la sociedad</p> <p>Organizaciones comunitarias</p> <p>Espacios fronterizos</p> <p>Políticas de ocupación</p> <p>Entidades gubernamentales</p>
<p>Dimensión económica</p> <p>Configurada sobre la base de introducción de innovaciones al tejido productivo local para agregar valor, aumentar la productividad y alcanzar la competitividad</p>	Tejido productivo local	Transformar el tejido productivo local	<p>Sistemas productivos locales</p> <p>Formas de tenencia de la tierra</p> <p>Conocimiento</p> <p>Innovaciones</p> <p>Competitividad sistémica</p> <p>Regulaciones gubernamentales</p> <p>Condiciones económicas, sociales y políticas</p> <p>Fuerza de trabajo</p> <p>División social del trabajo</p> <p>Formas de integración productiva</p>
<p>Dimensión ambiental</p> <p>Configurada sobre la base de un desarrollo sostenible y sustentable que garantice la introducción de prácticas adecuadas para la optimización de los factores productivos</p>	Sostenibilidad y sustentabilidad	Promover la sustentabilidad y sostenibilidad en el uso de los recursos	<p>Sustentabilidad</p> <p>Biodiversidad</p> <p>Fuentes de energía</p> <p>Uso de los recursos</p> <p>Gestión de los residuos urbanos y rurales</p>

Dimensiones	Ejes estratégicos	Objetivos	Elementos
Dimensión física Configura sobre la base de las potencialidades presentes en territorio (recursos naturales) en función de su ubicación geográfica y constituyen la base para el desarrollo de las actividades económicas	Potencialidades de los territorios (recursos)	Aprovechar los recursos disponibles	Biodiversidad de la naturaleza (clima, relieve) Disponibilidad de recursos naturales Ubicación geográfica Actividades económicas (estructura productiva local) Fuentes de contaminación Zonas fronterizas División político-territorial
Dimensión cultural Configurada sobre la base de un sistema de valores y creencias que refuerzan los procesos de identidad territorial y la puesta en práctica del desarrollo territorial	Sistema de valores y creencias	Reforzar la identidad territorial	Evolución histórica Modos de conocimiento Formas de comunicación Valores Discurso Lengua Liderazgo Simbolismos Religión Prácticas culturales Mitos, leyendas, ritos Actitud ante las innovaciones Valoración moral Ética en el trabajo Patrimonio cultural

Fuente: elaboración propia, a partir de Vásquez Barquero (1988); Schejtman y Berdegú (2004), Velásquez (2012); Albuquerque (2015)

Ante este desafío el mayor reto consiste en adecuar y actualizar los contenidos curriculares y los títulos ofertados a los nuevos perfiles laborales como consecuencia de las transformaciones de los sectores productivos, la nueva realidad del empleo, los desarrollos científicos y tecnológicos, así como la definición de nuevos valores culturales (Canquiz e Inciarte, 2006). De allí que el enfoque por competencias⁵ resulte un modelo adecuado para enriquecer el

5 La utilización del término competencias en el ámbito educativo responde simultáneamente a dos inquietudes centrales: una proactiva, que busca impulsar un trabajo educativo hacia la resolución de problemas del entorno; y, al mismo tiempo, otra que de manera implícita constituye un rechazo a la perspectiva enciclopédica, centrada en la memorización (Díaz-Barriga, 2011).



currículo, así como para fortalecer la integralidad y superar la desarticulación entre teoría y práctica, acortando la distancia entre la educación universitaria y la práctica profesional con sentido social.

Dicha adecuación se sustenta en que este enfoque articula de manera estratégica los cuatro saberes o pilares básicos que –de acuerdo con la UNESCO (1996)– deben considerarse dentro de los sistemas de educación, para diseñar los perfiles profesionales por competencias a fin de cumplir el objetivo de educar a lo largo de la vida. Además, constituye la base para romper barreras entre disciplinas, facilitando la contextualización del saber tanto con la realidad como con la vida del alumno, por su carácter flexible e integrador que promueve el aprendizaje significativo mediante la consideración de aspectos cognitivos, afectivos, estéticos, éticos, biológicos, sociales y ambientales (Paredes e Inciarte, 2013).

3. Métodos

La investigación se adscribe al enfoque Racionalista-Deductivista, cuyo producto es el diseño de sistemas abstractos sustentados en conjeturas o suposiciones con elevado grado de universalidad, que reflejan procesos de generación y explicación del comportamiento de una cierta realidad (aunque no necesariamente reflejo exacto de un sector del mundo). Lo relevante es que imiten esquemática y abstractamente el sistema de hechos que pretenden explicar, bajo la referencia de cómo una sociedad en un cierto momento histórico es capaz de correlacionar intersubjetivamente la realidad con ese diseño teórico.

Se parte de un campo observacional general y abarcante precisado en la teoría del conocimiento científico, las teorías del desarrollo territorial y el enfoque por competencias como bases para analizar el currículo universitario de la licenciatura en Administración de Empresas Agropecuarias, ofertada por la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago “Jesús María Semprum” (Unesur). El mismo fue diseñado siguiendo esquemas de enseñanza disciplinar, memorística, resultando en un desencuentro entre lo que se enseña y la práctica profesional⁶. Existe, por tanto, una problemática que requiere tratamiento científico, para proponer una solución mediante un conjunto de argumentos encadenados en una teoría de carácter universal.

⁶ Según el perfil de la carrera, el egresado del Programa “estará en capacidad de detectar y solucionar problemas relacionados con la organización y conducción de empresas agropecuarias; desarrollar sus propias explotaciones agropecuarias, cumplir tareas de planificación, organización, dirección, evaluación y suspensión de planes y programas agropecuarios” (Unesur, s/f).

Adicionalmente, a partir de la revisión teórica se encontró que la mayoría de los estudios relacionados se han abordado en el contexto de los enfoques Empirista-Inductivista y Experencialista-Vivencialista. Esto revela la necesidad de aplicar otros enfoques –como el Racionalista-Deductivista–, para construir teorías universales, expresadas en modelos teóricos en los que pueda fundamentarse la formación profesional asociada con el desarrollo territorial. El estudio se ubica –de acuerdo con el Modelo de Variabilidad de la Investigación Científica (VIC) propuesto por Padrón (2013)– en la fase explicativa, caracterizada por la construcción de argumentos teóricos que explican las relaciones de dependencia e interdependencia entre clases o subclases de hechos. Ello obedece a que el punto de partida es la revisión teórica de los programas de investigación vinculados con el desarrollo territorial y el enfoque educativo basado en competencias, a partir de la cual se identificaron algunos elementos estructurales clave para formar profesionales competentes en la promoción del desarrollo territorial, estableciéndose relaciones de pertinencia entre ambos aspectos.

Se seleccionó un corpus observacional⁷ vinculado con las funciones universitarias de UNESUR (s/f), aplicando, entre mayo y junio de 2016, un instrumento a una muestra asistemática de docentes (10 de 46 profesores ordinarios, que equivalen al 56 % de las asignaturas que contribuyen a la formación profesional para el desarrollo territorial), quienes participan actualmente en el PAEA⁸. Dicho Programa fue diseñado para ser cursado en 5 años como promedio. La malla curricular consta de 49 asignaturas (18 de ellas vinculadas a priori directa o indirectamente con el desarrollo territorial). Exige adicionalmente realizar una pasantía y un trabajo de grado (último semestre) para obtener un título de licenciado. Tiende hacia la especialización del conocimiento, lo que en la práctica limita el desempeño profesional del egresado.

Se propone un modelo donde los elementos identificados en los programas de asignaturas considerados se expresan mediante una relación de conjunto: la pertinencia viene dada cuando cada elemento del conjunto de partida tiene una o más imágenes (relación) diferente en el conjunto de llegada. En él F1 (llamado conjunto de partida) representa las dimensiones estructurales del desarrollo territorial (DT), a saber: DT1 = cognitiva, DT2 = social, DT3 =

⁷ Dado que la base epistemológica de esta investigación no tiene un carácter empírico, sino que es del tipo racional, no requiere identificar la población y seleccionar luego una muestra representativa (ver Padrón, 1998, 2013; Camacho, 2000).

⁸ Adscrito a la Dirección General Socioacadémica-Vicerrectorado Académico de la Unesur. Algunos de ingresaron como profesores ordinarios adscritos a distintos programas, pero debido a la dinámica de la Unesur regularmente apoyan sus actividades académicas del PAEA.



política, DT4 = económica, DT5 = cultural, DT6 = ambiental y DT7 = física. Por su parte, F2 (conjunto de llegada) representa el currículo basado en competencias (CC). Comprende algunas competencias clave para formar investigadores en el campo del desarrollo territorial e incluye la integración de competencias en: el ámbito del ser, que se concretan en: a) CC1, éticas; b) CC2, manejo de emociones; c) CC3, percepción; en el ámbito del hacer: d) CC4 innovación, y, e) CC5, liderazgo; en el ámbito del conocer, f) CC6, epistemológicas; g) CC7, discursivas; y en el ámbito del convivir: h) CC8, comunicativas; y, i) CC9, pensamiento crítico (Cuadro N° 2).

El paso posterior es construir una matriz de pertinencias, en la que las filas representan las dimensiones del DT y las columnas corresponden al CC. Para establecer la relación de pertinencia, los participantes de la fase empírica asignaron los siguientes valores discretos: 0, cuando la relación no era pertinente; 0,25 poco pertinente; 0,50 medianamente pertinente; 0,75 pertinente y 1 altamente pertinente. Una vez obtenidos los porcentajes promedio se establecieron los rangos y el nivel de pertinencia para los valores obtenidos, como sigue: a) entre 0 y 25 %, poco pertinente; b) entre 26 % y 49 %, medianamente pertinente; c) entre 50 % y 74 %, pertinente; y, e) entre 75 % y 100 %, altamente pertinentes (García, Anido y López, 2014). Con base en estas puntuaciones se calcularon finalmente los promedios aritméticos⁹, para finalmente evaluar los niveles de pertinencia de las dimensiones y de las competencias en el rediseño del Programa.

4. Hallazgos de la investigación

Unesur fue originalmente creada bajo la denominación de Universidad del Sur del Lago (Unisur, jurídicamente una institución privada), como respuesta a las exigencias de los productores agroalimentarios para formar los profesionales requeridos para impulsar la transformación agrícola, pecuaria y agroindustrial del sur del Lago de Maracaibo. Este es un enclave subtropical “que se extiende sobre las planicies aluviales de confluencia de ríos andinos venezolanos y colombianos, cuyo nivel de base es el Lago de Maracaibo” (Monasterios y Romero, 1995: 209), localizada entre los 8°30' y 9°15' latitud norte y 71°30' y 72°45' longitud oeste. Como conjunto, se trata de planicies aluviales con una extensión aproximada de 630.000 ha., más unas 175.000 adicionales del piedemonte noroccidental andino. Abarca los estados Zulia (con 77,8 % del total), Táchira (17,6 %) y Mérida (4,6 %). La pluviosidad media anual oscila entre 1200 mm (norte) y 1860 mm (sur) (ídem). Estas

⁹ Aunque algunos expertos recomiendan emplear la media geométrica, en este caso no es factible porque en el diseño del instrumento el criterio de ponderación era utilizar valores discretos entre 0 y 1 (epígrafe 3). Por tanto, las cantidades subradicales serían iguales a cero en algunos casos y no podría calcularse la media geométrica (García et al., 2014).



características especiales explican la fertilidad de sus suelos, así como su dinámica agroalimentaria y potencialidades para el desarrollo territorial basado en rubros representativos (raíces, tubérculos y otros feculentos; y frutales, dentro del subsector agrícola vegetal; ganadería bovina de doble propósito, en el agrícola animal).

Del análisis de la estructura del PAEA se observó que solo al finalizar la licenciatura el estudiante tiene contacto con la realidad laboral y se integra a tareas de investigación (Trabajo de grado). En relación con las asignaturas electivas, son cursadas de forma abierta y sin orientación previa (e.g., de algún tutor, profesor o unidad vocacional especializada), que le permitan perfilar sus competencias para insertarse luego en el campo laboral. Ello se explica, al menos parcialmente, porque tales asignaturas se ofertan de acuerdo con la disponibilidad de docentes en cada período lectivo.

Así mismo, la malla curricular no incluye asignaturas que permitan al futuro profesional adquirir competencias para generar el conocimiento científico, necesario para llevar a la práctica estrategias de desarrollo territorial. Tampoco para manejar el riesgo presente en el contexto actual y futuro del sector agroalimentario tanto a nivel local como regional, nacional y global, caracterizado por la agudización del cambio climático, la volatilidad de los precios, creciente preocupación por la sostenibilidad y sustentabilidad de la actividad, la degradación de los suelos, la pérdida de valores, las dificultades para el relevo intergeneracional, la diversificación de la producción, la apertura de nuevos de mercados, la nueva geopolítica y comercio mundial, entre otros.

Es importante destacar que, aun cuando el desarrollo territorial es uno de los ejes estratégicos de Unesur, la malla curricular del PAEA no incluye asignaturas para su aplicación en el ámbito agroalimentario. Por tanto, es menester incorporar en ella asignaturas como epistemología del conocimiento, modelos de desarrollo y globalización, sistemas productivos, sostenibilidad ambiental, identidad territorial, conocimiento local, planificación estratégica territorial, entre otras. La existencia en UNESUR de un órgano administrativo con instancia de Vicerrectorado vinculado con el desarrollo territorial podría aprovecharse como sinergia para ello.

Adicionalmente debe tenerse en cuenta que no existe vinculación entre los programas de extensión, investigación y docencia. Esto se evidencia en la ausencia –en la estructura organizativa– de un programa de formación para capacitar a los docentes y articular estratégicamente tales funciones. Como consecuencia, no existe un mecanismo que permita –a través de la extensión– identificar las necesidades de investigación en la región, así como tampoco están vinculados los resultados de investigación y los



requerimientos curriculares, en tanto estrategias que permitan actualizar el currículo de acuerdo con las necesidades del entorno de influencia.

Esa desvinculación ha devenido en un currículo que no responde a los objetivos y principios orientadores que dieron origen a Unesur como institución orientada al desarrollo del Sur del Lago, mediante el aprovechamiento de las potencialidades agrícolas y pecuarias. Como se ha mencionado, la zona Sur del Lago –en el contexto nacional– constituye un área estratégica para la producción agroalimentaria bajo un enfoque territorial, dadas sus potencialidades para el impulso de la actividad agrícola animal y vegetal (Urdaneta et al., 2010), la presencia de hidrocarburos, algunos atractivos turísticos (relámpago del Catatumbo, la Sierra de Perijá, aguas termales, playas, lagunas) y recursos hidroenergéticos.

Otro aspecto observado es la forma aislada al presentar los contenidos por unidades curriculares y las estrategias de evaluación basadas en el enfoque tradicional. Como estos rasgos no promueven el desarrollo de competencias para producir conocimiento científico, urge incluir contenidos relacionados con la epistemología, a través de los cuales los estudiantes se vinculen con las líneas de investigación. Ello permitiría desarrollar competencias para la producción, transferencia, validación y difusión del conocimiento en las diferentes dimensiones que conforman dicho proceso.

Desarrollo territorial y currículo por competencias en Unesur

Unesur –en tanto agente de desarrollo, pero de manera similar a lo que ocurre en el resto de universidades venezolanas– aún predominan enfoques del desarrollo sustentados en una visión economicista (búsqueda de competitividad), basados en la empresa –aislada– como unidad de análisis. Por ello no extraña que, al estudiar la contribución de la educación superior al desarrollo de los países latinoamericanos, autores como García (1990) aseguren que no ha sido significativo. Esto se asocia con el hecho de que la educación superior, en vez de producir egresados competentes para resolver problemas nacionales, se centró en formar profesionales preocupados por hacer rentable su capital cultural, valorizado a través de un título universitario. En consecuencia, el producto ha sido un profesional que no logra insertarse en el mercado laboral.

También pudo evidenciarse que sus programas no implementaron los planteamientos del enfoque del desarrollo territorial de las últimas décadas, e.g., los estudios sobre los procesos de descentralización y el desarrollo local endógeno señalados por Albuquerque (2014). Igualmente, imparten aún asignaturas con escasa aplicación profesional. Así, e.g., la contabilidad tiene una orientación comercial; los contenidos de administración de empresas agropecuarias son repetición de lo dictado en avalúos de finca;

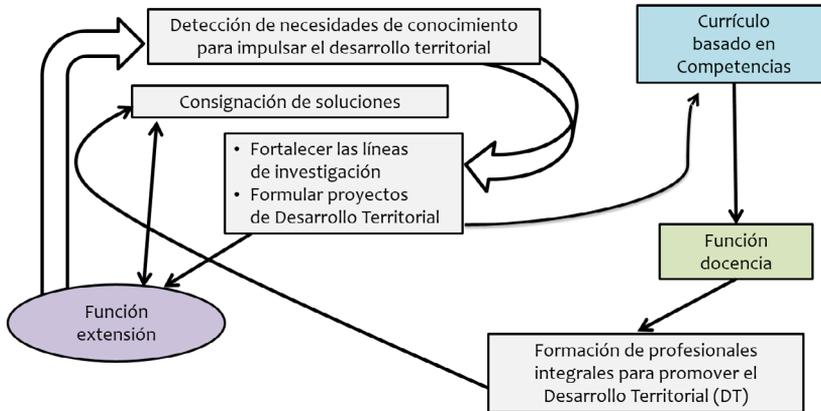


las asignaturas sobre metodología de la investigación y seminario de grado, aunque orientadas a desarrollar competencias para la investigación, se conciben bajo contenidos programáticos que promueven la utilización de un solo enfoque, mientras que los problemas se definen sin diagnosticar las demandas del sector productivo local. Además, predomina una visión disciplinaria que tiende hacia la especialización. Es el resultado de una integración incoherente entre la docencia, investigación y extensión, que dificulta la formación de profesionales con competencias para teorizar, caracterizar y explicar una realidad concreta.

Aunado a lo anterior, tras realizar un taller con los docentes de la muestra se evidenció que en general el personal docente y de investigación no ejerce de manera articulada las funciones universitarias. Mientras la extensión representa un medio para dictar cursos y talleres que no se ajustan a las necesidades del contexto, la docencia se realiza sin actualización curricular a la realidad del sector agroalimentario. Esto ocurre –entre otras causas–, debido a: ausencia de un adecuado plan de ingreso para formadores; existencia de una estructura curricular con contenidos programáticos basados en un único enfoque para producir conocimiento; definición de problemas sin diagnóstico previo de las demandas del sector productivo local; ausencia en la malla curricular de asignaturas para formar competencias orientadas a generar el conocimiento científico, necesario para instrumentar estrategias de desarrollo territorial y el manejo del riesgo en el contexto actual y futuro del sector agroalimentario en diferentes ámbitos; todo ello con el fin último de articular pertinentemente las funciones universitarias en la producción de conocimiento científico y la formación profesional pertinente. Como consecuencia, el perfil del egresado no se corresponde con las necesidades de formación para impulsar el desarrollo del Sur de Lago.

En el escenario planteado y tomando como base el Modelo Universitario de Carácter Colectivista (Padrón, 2005), se propone romper con la linealidad tradicional. Partiendo ahora de la función extensión se detectarían las necesidades de conocimientos y de formación del entorno, bases para promover el desarrollo territorial en sus diferentes dimensiones (cognitiva, social, política, económica, cultural, física y ambiental). Estas se convertirían en los insumos de la investigación para la formulación de proyectos y el fortalecimiento de las líneas de investigación en el área. Posteriormente los productos de investigación pasarían hacia la docencia, generando un currículo basado en competencias, conformado por contenidos que ahora responden a las necesidades del territorio. De esta manera se formarían profesionales integrales con competencias para producir y transferir el conocimiento requerido en el contexto territorial (Figura N° 1).

Figura 1. Proceso para la producción de conocimiento socialmente pertinente y la formación profesional para el Desarrollo Territorial



Fuente: Elaboración propia, a partir de Padrón (2005)

A partir de la revisión de literatura sobre desarrollo territorial (Albuquerque, 2014, 2015; Vásquez Barquero, 1988; Schejtman y Berdegué, 2004; Velázquez, 2012) y currículo por competencias (UNESCO, 1996; Canquiz e Inciarte, 2006), se identificaron algunos componentes estructurales del desarrollo territorial que resultan clave para promover dicho proceso. En el caso del componente teórico vinculado con el desarrollo territorial, en este estudio se adiciona la dimensión cognitiva, como base para articular –a través de la producción de conocimiento– las distintas dimensiones del desarrollo territorial.

Cuadro 2. Configuración de las dimensiones del Desarrollo Territorial

DT1 = Dimensión cognitiva	Configurada sobre la base de producción de conocimiento científico para la formación de profesionales con competencias para emprender procesos de investigación con pertinencia social
DT2 = Dimensión social	Configurada sobre la base de un sistema educativo que promueva la formación de profesionales integrales en todos los niveles, a fin de promover la organización social para garantizar la introducción de innovaciones sociales en todas las dimensiones del desarrollo territorial
DT3 = Dimensión política	Configurada sobre la base de la articulación de políticas en las diferentes instancias territoriales, a fin de generar un entorno social favorable para impulsar el desarrollo territorial
DT4 = Dimensión económica	Configurada sobre la base de introducción de innovaciones al tejido productivo local para agregar valor, aumentar la productividad y alcanzar la competitividad

DT5 = Dimensión cultural	Configurada sobre la base de un sistema de valores y creencias que refuerzan los procesos de identidad territorial y la puesta en práctica del desarrollo territorial
DT6 = Dimensión ambiental	Configurada sobre la base de un desarrollo sostenible y sustentable que garantice la introducción de prácticas adecuadas para la optimización de los factores productivos
DT7 = Dimensión física	Configurada sobre la base de las potencialidades presentes en territorio (recursos naturales) en función de su ubicación geográfica y constituyen la base para el desarrollo del tejido productivo (actividades económicas).

Fuente: elaboración propia

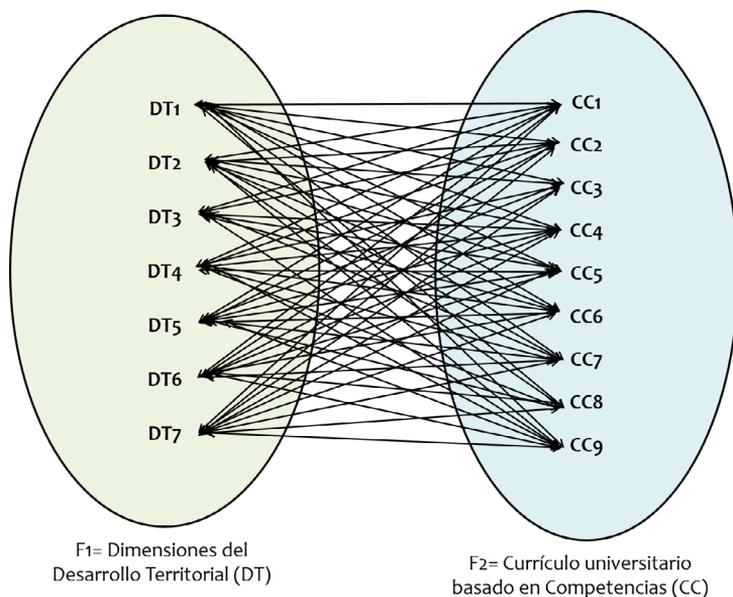
Así, la dimensión cognitiva –cuyo eje estratégico es el conocimiento científico– se configura a partir de la formación de profesionales con competencias para emprender procesos de investigación con pertinencia social. Concretamente –en el ámbito del territorio– permiten generar políticas acertadas de desarrollo territorial, así como reforzar y alcanzar los ejes estratégicos en las restantes dimensiones (Cuadro N° 2).

En cuanto al enfoque educativo basado en competencias se identificó que el proceso de formación debe orientarse a la integración –en el currículo basado en competencias– aspectos vinculados con el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, como fundamento para formar profesionales con un perfil de egreso que responda a las necesidades del entorno. En el Cuadro N° 3 se presentan algunas competencias clave que deben incluirse en los sistemas curriculares para formar profesionales con competencias para promover el desarrollo territorial en todas sus dimensiones. Con esta propuesta se busca, tal y como señala Albuquerque (2015), orientar la oferta de conocimiento existente en las entidades universitarias, de investigación y desarrollo de acuerdo con las necesidades identificadas en el sistema productivo local.

A partir de la identificación y configuración de las dimensiones que conforman el desarrollo territorial (DT) y de algunas competencias clave para la producción de conocimiento científico, en la Figura N° 2 se presentan –mediante una relación de conjunto– las relaciones de pertinencia entre F1 (dimensiones estructurales del DT) y F2 (el currículo universitario basado en competencias, CC). Las flechas indican la relación de pertinencia entre los elementos de cada conjunto, tomando como referencia las definiciones de las dimensiones del desarrollo territorial (Cuadro N° 2) y las de las competencias (Cuadro N° 3), precisadas con base en las teorías del desarrollo territorial y del enfoque educativo basado en competencias.



Figura 2. Relaciones de pertinencia entre el Desarrollo Territorial y el Currículo basado en Competencias



Fuente: elaboración propia

A partir de las relaciones de pertinencia precisadas en la Figura N° 2 y las puntuaciones derivadas del instrumento, se construyó una matriz de pertinencias de orden 7 x 9 (Cuadro N° 4). El objetivo fue determinar qué competencias debían incorporarse al currículo universitario del Programa de Formación de Grado en Administración de Empresas Agropecuarias. Con base en los resultados (filas 2 a la 8 del Cuadro N° 4, que evaluaron la pertinencia de las dimensiones del DT, mayores que 0,50) se deduce que todas las dimensiones del territorio consideradas en la propuesta resultan claves para materializar las políticas orientadas al DT. Así mismo, en el caso de las CC (columnas 2 a la 10), tan solo el manejo de las emociones (CC2) no resultó pertinente. Esto último sugiere ausencia de capacidad para aceptar la crítica al defender la postura epistémica asumida por los docentes.



Cuadro 3. Algunas competencias clave para la formación profesional en el contexto del desarrollo territorial

Saber ser	Saber hacer	Saber conocer	Saber convivir
<p>CC1 = Ética</p> <p>Orientadas a tomar decisiones acerca del conocimiento científico que se debe producir y aplicar para promover el desarrollo territorial en todas sus dimensiones</p> <p>CC2 = Manejo emociones</p> <p>Orientadas a desarrollar una postura que les permita defender y justificar los enfoques epistemológicos asumidos en la generación, validación, socialización y aplicación del conocimiento.</p>	<p>CC4 = innovación</p> <p>Orientadas a desarrollar habilidades para utilizar el conocimiento científico en la generación de innovaciones que agregen valor a los procesos de gestión, procesos de organización social, procesos productivos.</p>	<p>CC6 = Epistemológica</p> <p>Fundamentada en la ubicación y selección del enfoque epistémico más adecuado para producir, transferir, validar y socializar el conocimiento que en el ámbito territorial se requiere para impulsar las estrategias de desarrollo territorial. Esta competencia es clave para ensamblar el componente teórico, metodológico y empírico para generar teorías de carácter universal.</p>	<p>CC8 = Comunicativas</p> <p>Orientadas a desarrollar habilidades que permitan identificar las necesidades de conocimiento y a la vez socializar el conocimiento científico que en el ámbito territorial se requiere para introducir innovaciones tecnológicas, organizativas y de gestión que permitan incrementar la competitividad del territorio en todas sus dimensiones.</p>
<p>CC3 = Percepción</p> <p>Orientadas a desarrollar habilidades para representar, explicar y generar argumentos sobre el funcionamiento de la realidad que lo rodea, con el fin de identificar los principales problemas de su entorno y sus posibles soluciones.</p>	<p>CC5 = Liderazgo</p> <p>Orientadas a desarrollar en los educandos capacidades para emprender proyectos de investigación con pertinencia social y a la vez promover de manera articulada los ejes estratégicos del desarrollo en todas sus dimensiones.</p>	<p>CC7 = Discursiva</p> <p>Orientadas a elaborar un discurso científico con coherencia lógica, temática que muestre de manera articulada a través de argumentaciones las ideas.</p>	<p>CC9 = Pensam. crítico</p> <p>Orientadas a desarrollar habilidades que permitan adoptar una postura crítica y autónoma ante una determinada situación.</p>

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4. Matriz de pertinencias

DT/CC	CC1	CC2	CC3	CC4	CC5	CC6	CC7	CC8	CC9	ΣDT	%DT
DT1	0,90	0,43	0,75	0,78	0,78	0,93	1,00	0,73	1,00	7,28	80,83
DT2	0,95	0,73	0,75	0,25	1,00	0,93	0,50	0,75	1,00	6,85	76,11
DT3	1,00	0,75	0,53	0,75	1,00	0,98	0,73	0,75	0,25	6,73	74,72
DT4	0,75	0,50	0,55	1,00	0,75	0,93	0,73	0,75	1,00	6,95	77,22
DT5	0,75	0,08	0,55	0,25	0,58	0,85	0,45	0,50	0,75	4,75	52,78
DT6	1,00	0,00	0,33	0,75	0,53	0,95	0,48	0,33	0,30	4,65	51,67
DT7	0,00	0,05	0,75	0,75	0,50	1,00	0,00	0,00	1,00	4,05	45,00
ΣCC	5,35	2,53	4,20	4,53	5,13	6,55	3,88	3,80	5,30	41,25	---
%C	76,43	36,07	60,00	64,64	73,21	93,57	55,36	54,29	75,71	---	---

Fuente: elaboración propia, con base en el instrumento aplicado

Asimismo, la fila ΣCC (penúltima del Cuadro N° 4) muestra la relación de pertinencia entre las dimensiones del DT y las competencias requeridas para promover políticas de desarrollo con visión territorial. Los resultados mostrados en la fila %CC (última) evidenciaron que las competencias ubicadas en el rango de valores entre 75-100% (i.e., Ética, con 76,43 %; Epistemológica, con 93,57 %; y Pensamiento crítico, con 75 %) resultaron altamente pertinentes para promover el DT. Las competencias de liderazgo se ubicaron dentro del rango de valores pertinentes (75,71 %). Destaca que la dimensión cognitiva alcanzó el mayor valor individual (última columna, con 80,83 %). Esto confirma que la cognitiva constituye la base para articular las restantes dimensiones del DT, ya que es a través de la generación de conocimiento científico que se introducen innovaciones tecnológicas, sociales, organizativas y de gestión que permiten agregar valor, así como incrementar la productividad, garantizar la sostenibilidad de los recursos y la competitividad del territorio.

También las dimensiones Social y Económica (DT2 y DT4, con 76,11 % y 77,22 % respectivamente) mostraron elevada pertinencia para la promoción del DT. Esto revela una vez más el rol clave que tiene UNESUR en la formación de profesionales integrales y la generación de conocimiento científico necesario para introducir innovaciones en la dimensión económica; todo ello orientado al crecimiento económico y social del país, mediante el aprovechamiento de los recursos, la creación de empresas, la generación de empleo, entre otras.

Adicionalmente, la dimensión política (altamente pertinente, con 74,72 %) se revela como estratégica para crear el ambiente favorable hacia la concertación y organización de los diferentes actores que intervienen en el diseño de estrategias y políticas de DT, en el marco institucional que satisfaga las demandas del entorno geográfico de influencia. Con esta articulación se daría lugar a lo que Albuquerque (2015) denomina procesos de “cuádruple hélice”, i.e., aquellos en los que participan los sectores público, privado empresarial, del conocimiento y la ciudadanía.

En síntesis, de articularse en una nueva estructura curricular, estas dimensiones y competencias pertinentes darían lugar a un sistema de formación de recursos humanos en el Sur del Lago de Maracaibo (condición necesaria para conformar un sistema territorial de innovación adecuado).

5. Conclusiones

Las universidades venezolanas en general y UNESUR en particular, históricamente han estado marcadas por la visión lineal en la que primero se crea el conocimiento y luego se transfiere. En ellas las funciones universitarias parecen más compartimientos estancos, antes que procesos articulados y direccionados al desafío de formar profesionales dotados del saber y de las competencias adecuadas, al tiempo que sean capaces de crear, ampliar y difundir conocimientos. Dado el papel clave del conocimiento científico en los procesos de desarrollo (en particular desde la visión territorial y como parte de una línea de investigación en educación basada en competencias), la investigación estuvo direccionada a romper esa linealidad y posicionar la función investigación como punto de partida de los procesos que tienen lugar en las universidades, en tanto vía natural para la creación del conocimiento (pero desde la perspectiva de la investigación-acción y la cogeneración del conocimiento). En este artículo se incluyeron los hallazgos relacionados con una fase empírica llevada a cabo entre docentes-investigadores de UNESUR, a fin de evaluar la pertinencia de siete dimensiones del desarrollo (cognitiva, social, política, económica, cultural, ambiental y física), como base para el replanteamiento curricular del Programa de Formación de Grado en Administración de Empresas Agropecuarias actualmente por ella ofertado.

Con base en el Modelo VIC se efectuó una revisión teórica de los programas de investigación vinculados con el desarrollo territorial y el enfoque educativo basado en competencias. Así mismo se diseñó y aplicó un instrumento para medir la pertinencia entre siete dimensiones del desarrollo territorial consideradas en el estudio y nueve competencias clave en el ámbito del ser, el hacer, el conocer y el convivir. Se constató que las dimensiones consideradas resultaron pertinentes para el replanteamiento de la estructura curricular del citado Programa. De igual modo, la dimensión cognitiva resultó fundamental para articular las restantes dimensiones en una propuesta coherente, actualizada y consistente, que apunte a la formación de profesionales capacitados para liderar el desarrollo territorial desde todas sus vertientes. Esto implica la reestructuración de los programas de investigación actuales, a fin de integrar estratégicamente las funciones universitarias, al tiempo que permitan el desarrollo de competencias relacionadas con el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, fundamento para que el perfil de los egresados responda a las necesidades del entorno.



Referencias bibliográficas

- ALBURQUERQUE, Francisco. (2014). Evolución del desarrollo territorial: situación actual, crisis y perspectivas. En: Elementos de Innovación y Estrategia, N°. 6, 6/2014. Barcelona: Diputación de Barcelona. Disponible en Internet: <http://www1.diba.cat/uliep/pdf/54057.pdf>. Consultado 14.08.16.
- ALBURQUERQUE, Francisco, COSTAMAGNA, Pablo y PÉREZ, Sergio. (2015). Enfoque, estrategias e información para el desarrollo territorial. En: Los aprendizajes desde ConectaDEL. Washington: ConectaDEL-Fondo Multilateral de Inversiones. 65 Pp.
- CAMACHO, Hermelinda. (2000). Sistema de relaciones entre enfoques epistemológicos y secuencias operativas de investigación. [Tesis doctoral]. Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.
- CANQUIZ, Liliana e INCIARTE, Alicia. (2006). Desarrollo de perfiles profesionales basados en competencias. En: Comisión Central de Curriculum-Línea de Investigación en Curriculum y Tecnología de la Educación. Maracaibo: Universidad del Zulia. Mimeo.
- DÍAZ, Ángel. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(5), 3-24. Ciudad de Méjico: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universia.
- ELLIOT, Jorge. (2008). Desarrollo rural en Cajamarca. Aplicación del enfoque de medios de vida sostenibles. Lima: Soluciones Prácticas-ITDG. 63 pp.
- GARCÍA, Carmen (1990). Nuevas exigencias a la educación superior en América Latina. En: *Revista Educación Superior y Sociedad*, 1 (1), 61-74. Caracas: Instituto para Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- GARCÍA, Carmen (1995). Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios. En: *Revista Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 81-101. Caracas: Instituto para Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- GARCÍA, Ligia, ANIDO, José Daniel y LÓPEZ, María Isolina. (2014). Certificación de sistemas de conocimientos agrícolas no certificados mediante el currículum universitario basado en competencias. En: *Revista: Economía Nueva Etapa*, XXXIX (37), 35-56. Mérida: Fundación Escuela Venezolana de Planificación.
- GARCÍA, Rosa y SÁNCHEZ, Álvaro. (2012). El aprendizaje de competencias profesionales en los PCPI. Eliminando barreras hacia la inclusión. Ponencia en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander: Universidad de Cantabria. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640616>. Consultado 14.10.2016
- GARDNER, Howard. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Ciudad de Méjico: Fondo de Cultura Económica. Pp. 297
- GUILLÉN, José Padrón. (1998). Preguntas frecuentes (FAQ) en teoría y tecnología de la investigación. Disponible en Internet: <http://padron.entretemas.com.ve/>. Consultado 14.10.2016.
- GUILLÉN, José Padrón. (2001). El problema de organizar la investigación universitaria. Diálogos Universitarios de Postgrado, (11). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Pp. 9-33.
- GÓMEZ, José Antonio y VICTORINO, Liberio. (2008). Propuesta para llevar al espacio académico institucional, saberes agrícolas tradicionales. Ponencia en el II Congreso

Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Memoria digital. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- LAKATOS, Imre. (1978). La metodología de los programas de investigación científica. Madrid: Alianza Editorial. Pp. 321
- MONASTERIOS, Maximina y ROMERO, Liccia. (1995). El ecosistema selvático del Sur del Lago de Maracaibo y sus sistemas de reemplazo. Balance de una transformación (pp. 207-218). En: Rivera, Bernardo y Aubad, Rafael. El enfoque de sistemas de producción y la incorporación de criterios de Política. Santa Fe de Bogotá: Corpoica-Ministerio del Ambiente.
- MOYA, José. (2008). Las competencias básicas y el desarrollo del currículo. En: *Revista Currículum*, (21), 57-78. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La laguna.
- GUILLÉN, José Padrón. (2005). Investigación, universidad y sociedad. Ponencia en el II Seminario Internacional EDUCA. Disponible en Internet:
- <http://padron.entretemas.com/InvUnivSoc/InvestigacionUniversidadSociedad.pdf>.
- Consultado 14.10.2016.
- GUILLÉN, José Padrón. (2008). Obstáculos para una investigación orientada al desarrollo social. Ponencia en las IV Jornadas de Investigación e Innovación Educativa. Memoria digital. Barquisimeto: UCLA.
- GUILLÉN, José Padrón. (2013). Epistemología y desarrollo. Conferencia en el Foro Arte, Ciencia y Sociedad. Memoria digital. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta.
- PAREDES, Italia. e INCIARTE, Alicia. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. En: *Educación Superior y Sociedad*, 19(2), 125-138. Maracaibo: Caracas: Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- PLASTINO, Ángel. (2008). La universidad: lugar de investigación científica y transferencia tecnológica. En: *Omnia*, 13(1), 63-72. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- SCHEJTMAN, Alexander y BERDEGUÉ, Julio. (2004). Desarrollo territorial rural. Disponible en Internet: http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1363093392schejtmán_y_berdegue2004_desarrollo_territorial_rural_5_rimisp_CARdumen.pdf. Consultado: 22.07.2016.
- TÜNNERMAN, Carlos y CHAUI, Marilena. (2003). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris: UNESCO. Disponible en Internet: http://www.unachi.ac.pa/assets/descargas/planificacion/doc-8-desafios_la_universidad.pdf. Consultado: 09.02.2017
- UNESUR. (s/f). Programa de Formación de Grado en Administración de Empresas Agropecuarias. Santa Bárbara (Zulia): UNESUR.
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Paris: UNESCO, Informe a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- UNESCO. (2000). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). Desafíos de la educación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- URDANETA, Fátima, PEÑA, María Elena, GONZÁLEZ, Brenda, CASANOVA, Ángel, CAÑAS, Juan Antonio y DIOS-PALOMARES, Rafaela. (2010). Eficiencia técnica en fincas ganaderas de doble propósito en la cuenca del Lago de Maracaibo, Venezuela. En: *Revista Científica, FCV-LUZ*, XX(6), 649-658. Maracaibo: Universidad del Zulia.



- VÁSQUEZ, Antonio. (1988). Desarrollo local. Una estrategia de creación de empleo. Madrid: Pirámide.
- VELÁSQUEZ, Mario. (2012) ¿Cómo entender el territorio? Guatemala: Editorial Cara Parens-Universidad Rafael Landívar. Pp.1-131
- WALDMAN, Gilda y GUROVICH, Luis. (2005). Tendencias, desafíos y oportunidades de la educación superior al inicio del siglo XXI. En: *Universidades* (29), 13-22. Ciudad de Méjico: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Para citar este artículo:	López, M. I; García, L. & Anido, J. D. (2016). La investigación en la formación profesional para el desarrollo territorial: análisis y propuesta de una nueva estructura curricular para Unesur (Venezuela). <i>Teuken Bidikay</i> Vol. 7 N°9. Pp. 95-118
---------------------------	--



Antonio Briceño: *Chejeru Göttin der Fruchtbarkeit, Venezuela, 2003.*