



Antología II

Materia: Diseño curricular basado en competencias

Maestría:

Educación con Formación en Competencias Profesionales.

Tercer Cuatrimestre

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Diseño curricular basado en competencias

Objetivo de la materia:

El alumno en primera instancia y como antecedente, identificará en qué consiste la teoría curricular, para comprender lo que implica el trabajo del diseño curricular y los distintos modelos curriculares propuestos para atender el enfoque por competencias.

Índice

Unidad II

Diseño curricular por competencias

2. ¿Qué es el diseño curricular?	7
2.1 Tareas del diseño curricular	8
2.2 El diseño curricular por competencias	14
2.2.1 El referente central diseño curricular	15
2.3 Características del diseño curricular por competencias.....	17
2.4 Fases del diseño curricular por competencias	19
2.5 Las competencias en el diseño curricular	22
2.6 El diseño modular	28

Unidad II

Diseño curricular por competencias

2. ¿Qué es el diseño curricular?

¿Qué es diseño curricular? En la literatura sobre el tema en ocasiones se identifica el diseño curricular con el concepto de planeamiento o con el currículum en su integridad (Arnaz, 1981), otros autores identifican el término con los documentos que prescriben la concepción curricular o con una etapa del proceso curricular. El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño curricular es metodología en el sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular, es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración y es resultado porque de dicho proceso quedan plasmados en documentos curriculares dicha concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla

2.1 Tareas del diseño curricular

No siempre en la literatura revisada quedan bien delimitadas las tareas del diseño como especialmente de los últimos 30 años, la necesidad de un momento de diagnóstico de necesidades y un momento de elaboración donde lo que más se refleja es la determinación del perfil del egresado y la conformación del plan de estudio (Arnaz, 1981. Frida Díaz Barriga, 1996). Hay un predominio del tratamiento de tareas del currículum sin precisar la dimensión del diseño curricular y de la explicación de su contenido para el nivel macro de concreción curricular y especialmente para la educación superior que es donde ha alcanzado mayor desarrollo esta materia.

Una de las concepciones más completas sobre fases y tareas del currículum es la de Rita M. Alvarez de Zayas (1995), de la cual se parte en este trabajo para hacer una propuesta, que se distingue de la anterior primero, en que precisa las tareas para la dimensión de diseño; segundo, hace una integración de fases que orienta con más claridad el contenido de las tareas y el resultado que debe quedar de las mismas; tercero, se precisa más la denominación de las tareas; y cuarto, el contenido de las tareas se refleja en unos términos que permite ser aplicado a cualquier nivel de enseñanza y de concreción del diseño curricular. TAREAS DEL DISEÑO CURRICULAR 1ra. Diagnóstico de problemas y necesidades. 2da. Modelación del Currículum. 3ra. Estructuración curricular. 4to. Organización para la puesta en práctica. 5ta. Diseño de la evaluación curricular. ¿Qué se hace en cada una de las tareas y cuál es su contenido?

1ra. Diagnóstico de problemas y necesidades

Esta consiste en el estudio del marco teórico, es decir, las posiciones y tendencias existentes en los referentes filosóficos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que influyen en los fundamentos de la posible concepción curricular, sobre las cuales se va a diseñar el currículum. Es un momento de estudio y preparación del diseñador en el plano teórico para poder enfrentar la tarea de explorar la práctica educativa. El estudio de las bases y fundamentos le permite establecer indicadores para diagnosticar la práctica. El contenido de esta tarea permite la realización de la exploración de la realidad para determinar

el contexto y situación existente en las diferentes fuentes curriculares. Se explora los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus cualidades, motivaciones, conocimientos previos, nivel de desarrollo intelectual, preparación profesional, necesidades, intereses, etc. Se incluye aquí la exploración de los recursos humanos para enfrentar el proceso curricular. En general se explora la sociedad en sus condiciones económicas, sociopolíticas, ideológicas, culturales, tanto en su dimensión social general como comunitaria y en particular las instituciones donde se debe insertar el egresado, sus requisitos, características, perspectivas de progreso, etc. Estos elementos deben ofrecer las bases sobre las cuales se debe diseñar la concepción curricular. Debe tenerse en cuenta también el nivel desarrollo de la ciencia y su tendencia, el desarrollo de la información, esclarecimiento de las metodologías de la enseñanza, posibilidades de actualización, etc. Se diagnostica además el currículum vigente, su historia, contenidos, contextos, potencialidades, efectividad en la formación de los alumnos, la estructura curricular, su vínculo con la vida, etc. Para realizar la exploración se utilizan fuentes documentales, los expertos, los directivos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la literatura científica, etc.

Los elementos que se obtienen de la exploración permiten caracterizar y evaluar la situación real, sobre la cual se debe diseñar y en su integración con el estudio de los fundamentos teóricos posibilita pasar a un tercer momento dentro de esta etapa que consiste en la determinación de problemas y necesidades. En este momento se determinan los conflictos de diversas índoles que se producen en la realidad, por ejemplo:

- Lo que se aprende y lo que se necesita.
- Lo que se enseña y lo que se aprende.
- Lo que se logra y la realidad, entre otras

Estos conflictos se clasifican, se jerarquizan y se determinan los problemas que deben ser resueltos en el proyecto curricular. Del estudio anterior también debe surgir un listado de necesidades e intereses de los sujetos a formar que deben ser tenidos en cuenta en el currículum a desarrollar. De todo esto se deriva que en la tarea de diagnóstico de problemas y necesidades se pueden distinguir tres momentos:

1. Estudio del marco teórico.
2. Exploración de situaciones reales.
3. Determinación de problemas y necesidades.

El resultado de esta tarea debe quedar plasmado en una breve caracterización de la situación explorada y los problemas y necesidades a resolver.

2da. Modelación del currículum

En esta tarea se precisa la conceptualización del modelo, es decir, se asumen posiciones en los diferentes referentes teóricos en relación con la realidad existente. Se explicita cual es el criterio de sociedad, hombre, educación, maestro, alumno, etc. Se caracteriza el tipo de currículum, el enfoque curricular que se ha escogido. Un momento importante de la concreción de esta tarea es la determinación del perfil de salida expresado en objetivos terminales de cualquiera de los niveles que se diseñe. El perfil de salida se determina a partir de:

- ✓ Bases socio-económicas, políticas, ideológicas, culturales en relación con la realidad social y comunitaria.
- ✓ Necesidades sociales.
- ✓ Políticas de organismos e instituciones.
- ✓ Identificación del futuro del egresado, campos de actuación, cualidades, habilidades y conocimientos necesarios para su actuación y desarrollo prospectivo.

Estos elementos deben quedar expresados de forma integrada en objetivos para cualquiera de los niveles que se diseña. Por la importancia que tiene la determinación del perfil del egresado y la concepción de los planes de estudio para el resto de la modelación se amplía sobre su teoría y metodología al final de este capítulo.

La modelación del currículum incluye una tarea de mucha importancia para el proceso curricular y es la determinación de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos terminales. Se entiende por determinación de contenidos la selección de los conocimientos, habilidades y cualidades que deben quedar expresados en programas de módulos, disciplinas, asignaturas, programas directores, componentes, de acuerdo al criterio de estructuración que se asuma y el tipo de currículum adoptado, precisados al nivel que se está diseñando.

Además de los contenidos se debe concebir la metodología a utilizar para el desarrollo curricular. La metodología responderá al nivel de concreción del diseño que se esté elaborando, de tal forma que si se trata de un plan de estudio la metodología se refiere a como estructurar y evaluar el mismo, así mismo si se trata de un módulo, disciplina, asignatura, una unidad didáctica, un componente, etc., debe quedar revelada la forma de desarrollar y evaluar su aplicación práctica. En la medida que la concepción es de currículum cerrado o abierto, la responsabilidad de determinar contenidos y metodologías recaerá en los niveles macro, meso y micro de concreción de diseño curricular.

En la tarea de modelación se pueden distinguir tres momentos fundamentales.

1. Conceptualización del modelo.
2. Identificación del perfil del egresado o los objetivos terminales.
3. Determinación de los contenidos y la metodología.

El resultado de esta tarea debe quedar plasmado en documentos en los que están definidas las posiciones de partida en el plano de la caracterización del currículum del nivel que se trate; los objetivos a alcanzar; la relación de los conocimientos, habilidades, cualidades organizados en programas o planes de acuerdo a la estructura curricular que se asuma, del nivel de que se trate y de lo que se esté diseñando; y las orientaciones metodológicas para la puesta en práctica.

3ra. Estructuración curricular

Esta tarea consiste en la secuenciación y estructuración de los componentes que intervienen en el proyecto curricular que se diseña. En este momento se determina el orden en que se va a desarrollar el proyecto curricular, el lugar de cada componente, el tiempo necesario, las relaciones de precedencia e integración horizontal necesarias y todo ello se lleva a un mapa curricular, donde quedan reflejadas todas estas relaciones. Esta tarea se realiza en todos los niveles de concreción del diseño curricular, aunque asume matices distintos en relación a lo que se diseña. La secuenciación o estructuración está vinculada a la concepción curricular ya que esta influye en la decisión de la estructura.

Por la importancia que posee el plan de estudios respecto a esta tarea, se incluye al final del capítulo una explicación de las características de este documento del currículum.

4ta. Organización para la puesta en práctica del proyecto curricular

Esta tarea consiste en prever todas las medidas para garantizar la puesta en práctica del proyecto curricular. Es determinante dentro de esta tarea la preparación de los sujetos que van a desarrollar el proyecto, en la comprensión de la concepción, en el dominio de los niveles superiores del diseño y del propio y en la creación de condiciones. La preparación del personal pedagógico se realiza de forma individual y colectiva y es muy importante el nivel de coordinación de los integrantes de colectivos de asignatura, disciplina, año, grado, nivel, carrera, institucional, territorial, etc., para alcanzar niveles de integración hacia el logro de los objetivos. Este trabajo tiene en el centro al alumno para diagnosticar su desarrollo, sus avances, limitaciones, necesidades, intereses, etc., y sobre su base diseñar acciones integradas entre los miembros de los colectivos pedagógicos que sean coherentes y sistemáticas.

Esta tarea incluye, además, la elaboración de horarios, conformación de grupos clases y de otras actividades, los locales, los recursos, por lo que en ella participan todos los factores que intervienen en la toma de decisiones de esta índole, incluyendo la representación estudiantil.

5ta. Diseño de la evaluación curricular

En todos los niveles y para todos los componentes del proyecto curricular se diseña la evaluación que debe de partir de objetivos terminales y establecer indicadores e instrumentos que permitan validar a través de diferentes vías, la efectividad de la puesta en práctica del proyecto curricular de cada uno de los niveles, componentes y factores.

Los indicadores e instrumentos de evaluación curricular deben quedar plasmados en cada una de los documentos que expresan un nivel de diseño, es decir, del proyecto curricular en su concepción más general, de los planes, programas, unidades, componentes, etc.

El criterio asumido en esta teoría acerca de asumir el diseño curricular como una dimensión del currículum y no como una etapa y definir en su metodología tareas, permite comprender que su acción es permanente y que se desarrolla como proceso en el mismo tiempo y espacio del resto de las dimensiones, reconociendo que hay tareas del mismo que pueden responder a otras dimensiones como las de desarrollo y evaluación, no obstante hay tareas que por sus resultados deben preceder en el tiempo a otras para lograr una coherencia en el proceso curricular.

2.2 El diseño curricular por competencias

El diseño curricular basado en competencias, es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional. En el nivel de macro currículum, comprende los campos de acción y competencias de los egresados, la estructura organizativa del plan de estudios y la planificación del diseño. Se propone articular las características, las necesidades y las perspectivas de la práctica profesional, con las del proceso formativo. El eje de la formación profesional es el desarrollo de capacidades profesionales que, a su vez, constituyen la base que permitirá el progreso en aquellos desempeños en los ámbitos de trabajo y formación.

La estructura que asume el diseño curricular depende de las condiciones políticas, de las decisiones de autoridades universitarias entre optar por un modelo curricular determinado (modular, mixto o por asignaturas con un enfoque de competencias) o por una epistemología establecida. Depende también de las condiciones técnicas, como la organización o estructura de la malla curricular, la elección de un enfoque de resolución de problemas u otras consideraciones.

Son características de un currículum basado en competencias:

- a. Adoptar una estructura modular.
- b. Desarrollar un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, contenidos, teoría y práctica, actividades y evaluación.
- c. Estructurarse en torno a logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes.
- d. Organizar las competencias considerando tiempos diferenciales según las demandas provenientes de las mismas competencias.
- e. Focalizar apropiadamente el aprendizaje, proporcionando al estudiante las oportunidades para alcanzarlo.

La adopción del enfoque de competencias en la educación superior promueve una enseñanza integral que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo.

2.2.1 El referente central diseño curricular

Como se ha citado, el referente central del diseño curricular son las competencias identificadas en el perfil de egreso. Las competencias de egreso se definen en términos de referentes internos y externos, así como de los resultados de la Encuesta Tuning. Se expresan como competencias profesionales que definen lo que, al egresado concreta en un desempeño laboral exitoso, dirigiéndose siempre a la excelencia. El concepto de competencia es complejo, el símil es el de un iceberg, donde el desempeño (competencias de umbral) se encuentra en la superficie del mar, visible, susceptible de ser evaluado. Las competencias del ámbito cognoscitivo y actitudinal o de valores (competencias diferenciantes), se localizan bajo el mar, ocultas a la simple observación. Las competencias de umbral no pueden manifestarse si las competencias diferenciantes no están presentes. Los conocimientos y actitudes son un medio para un fin: el desempeño exitoso del sujeto

El concepto de competencia integral otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. Conocimientos, habilidades, actitudes, valores, forman un todo coherente imbricado de tal forma que el desempeño visible permite inferir las competencias que subyacen.

El modelo de competencias profesionales, establece tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular.

El concepto de competencias básicas define aquellos conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para transitar por la trayectoria curricular, así como seguir aprendiendo toda la vida; implican el desarrollo de saberes complejos y generales que hacen falta para cualquier tipo de actividad intelectual. Las competencias genéricas, también llamadas transversales, cubren un amplio espectro de competencias tanto para la empleabilidad como para la vida; son

aquellas competencias que apuntan a la movilización de recursos personales (conocimientos, habilidades y actitudes) y recursos del ambiente, en relación con los fines considerados importantes para todo desempeño, independientemente de la función o nivel. Estas competencias conforman la dimensión ético-valórica, y nacen de la dimensión de desempeño profesional, que es parte del perfil de egreso y que, siendo transversales a todos los perfiles de una institución educativa, permiten otorgar el sello distintivo a desplegar en los egresados. Las competencias específicas son aquellas relativas al desarrollo de la disciplina en general y la profesión en particular

El proceso de adopción del modelo basado en competencias, las modificaciones curriculares que éste puede requerir y la elección de las competencias básicas y genéricas que deben adquirir todos los egresados en una institución determinada, es resultado de consensos. En algunas universidades se han adoptado las 27 Competencias Genéricas acordadas por 18 países latinoamericanos, en Estados Unidos y la región Asia Pacífico. En otros casos, se han adoptado las cinco competencias más relevantes para cada formación.

2.3 Características del diseño curricular por competencias

Un currículo basado en competencias profesionales es aquel aplicado a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo. Promueve una enseñanza total que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo. Considera el qué, cómo y cuándo se aprende. Un currículo por competencias: a) toma en cuenta la forma de aprender; b) concede mayor importancia a enseñar la forma de aprender, que a la asimilación de conocimientos; c) logra mayor pertinencia que en el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas, y d) permite mayor flexibilidad que con otros métodos (Mertens, 2004).

La identificación de una competencia se realiza a partir de las consultas a los distintos actores involucrados y el contexto en el cual se trabaja.

El diseño curricular basado en competencias tiene las siguientes características:

- La definición del perfil profesional como referente del mundo productivo, que orienta la determinación de metas formativas en términos de competencias profesionales o conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que el sujeto combina y utiliza para resolver problemas relativos a su desempeño profesional, de acuerdo con criterios o estándares provenientes del campo laboral.
- La adopción de una estructura modular que responda puntualmente a las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) que la persona necesita desarrollar en su contexto para alcanzar un nivel de formación deseado.
- Criterios para la aprobación de los distintos módulos que se basan en los de evaluación establecidos en la norma.
- La identificación de competencias necesarias para el desempeño profesional, proceso en el cual se distinguen el propósito principal del sector, campo ocupacional, empresa u organización productiva; la identificación de las unidades de competencias de acuerdo con los objetivos a

alcanzar en cada función o actividad productiva, y los elementos de competencias, en términos de actividades o realizaciones. Es decir, el conjunto de actividades necesarias para el desarrollo de una unidad de competencia (CINTERFOR/OIT.2004).

- Un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de: capacidades, contenidos, teoría y práctica, actividades y evaluación.
- La adopción para su desarrollo, de un enfoque de enseñanza-aprendizaje significativo.

La diferencia entre la formación por competencias y la práctica tradicional, es la valoración del contenido como punto de partida del diseño curricular; éste se relaciona con el conocimiento que la sociedad considera pertinente para una formación profesional en lo particular y requiere un conocimiento permanente del contexto profesional, favoreciendo el ejercicio de una pedagogía de solución de problemas.

En la educación basada en competencias, se espera que el aprendizaje sea demostrado con resultados, que los estudiantes pueden exponer a partir de aquello que saben con base en el conocimiento; que dichos resultados reflejen habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos desarrollados por el profesional, y que la evaluación esté basada en la ratificación de resultados fundados en estándares. (Hans-Juger, 2000).

La derivación del perfil de egreso, a partir del perfil profesional, asume tanto la visión como la misión institucional; es un campo de tensiones entre los referentes externos e internos, una decisión que, si bien no está libre de subjetividad, responde a las expectativas sociales, concretándose en un perfil que facilita la inserción laboral con base en un modelo de empleabilidad, expresado en las competencias profesionales de egreso.

2.4 Fases del diseño curricular por competencias

En el diseño curricular por competencias, cada institución elige los elementos que integran el modelo educativo, dependiendo de sus fines, del contexto específico en que se da el proceso formativo, y de la teoría pedagógica que se privilegie; en una palabra, de la intencionalidad formativa a concretarse en el currículo.

González et al., (2002), define el diseño por competencias como un currículum aplicado a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo, y promueve una enseñanza integral que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo.

El aprendizaje es demostrado en resultados, mismos que reflejan habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos desarrollados por el profesional. La evaluación está basada en la ratificación de los resultados obtenidos a partir de estándares. Idealmente, las competencias y sus estándares están determinados a priori por un sector, sin embargo, en el diseño curricular por competencias no siempre existen estándares de este tipo, en tal caso, la institución se aboca a la elaboración de una “norma de carácter transitorio”, la cual será definida como “norma de competencia de la institución” o norma educativa de competencia.

Un modelo educativo centrado en competencias busca no sólo dar respuesta a los desafíos de productividad y competitividad, sino trata de rescatar una noción de competencia que fortalezca el desarrollo autónomo del sujeto en el marco de relaciones de sociabilidad y de participación ciudadana; por ello, enfoca los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño, ofrece una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, y enfatiza el trabajo colaborativo.

Concretar un currículo por competencias llevándolo del diseño al nivel de aula, requiere de tres fases: diseño, desarrollo y gestión curricular.

Cuadro 3. Fases en la Concreción de un Currículo por Competencias

<p>Diseño curricular</p>	<p>Etapa enmarcada por lo cultural, en la cual se consultan, definen y organizan las fuentes tecnológico-productivas, filosóficas y pedagógicas para convertirlas en un conjunto de elementos relacionados entre sí, de manera secuencial y organizada, que permite ubicar el ciclo formativo, el perfil profesional, las funciones, el dominio profesional y, finalmente, las competencias requeridas.</p>	<p>Identificar y caracterizar el marco de competencia. Definir las competencias profesionales</p>
<p>Desarrollo curricular</p>	<p>Etapa enmarcada por lo didáctico, que señala el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se desarrolla lo planeado en el diseño curricular en unidades de competencia, saberes, módulos, contenidos de aprendizaje, metodología y secuenciación de las acciones de enseñanza aprendizaje o didáctica del currículo.</p>	<p>Planear la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje</p>

Gestión curricular	Etapa enmarcada en la didáctica específica o acción del docente, en la cual se pone en práctica lo previsto en los procesos de diseño y desarrollo curricular, en secuencias modulares, programación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se lleva a cabo en el escenario donde se relaciona el docente y el estudiante en un proceso en el que la didáctica toma cuerpo.	Definir la didáctica específica en secuencias modulares, programación y evaluación de la enseñanza-aprendizaje
---------------------------	---	--

Fuente: Con base en Miguel Ángel Maldonado García, Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular, Bogotá, ECOE Ediciones, 2003.

El diseño curricular por competencias se fundamenta en el perfil profesional de egreso, estrechamente relacionado con el ejercicio de la profesión; el perfil de egreso se expresa en competencias que describen lo que el egresado sabe hacer al término de un programa educativo; es común que las competencias de egreso den lugar a una organización modular que concluye en la determinación de la malla curricular. El qué se enseña, cómo y para qué, deriva de las competencias de egreso y toma forma en los elementos de competencia.

2.5 Las competencias en el diseño curricular

Cada competencia de egreso integra competencias básicas (cognitivas, técnicas y metodológicas), genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), específicas y transversales íntimamente imbricadas: adicionalmente, se plantea la necesidad de hacer una propuesta en relación con las competencias genéricas, de manera que queden enunciadas claramente las competencias priorizadas a adquirir por el alumno a lo largo de su formación profesional.

Generalmente, un programa educativo determina de cinco a siete competencias genéricas que prioriza para una formación específica. Cuando se trata de titulaciones o programas educativos afines, como es el caso de ingenierías, se identifican las competencias genéricas comunes a todas las titulaciones, las cuales forman parte del bagaje formativo de este nivel.

Las competencias son acumulativas y su organización curricular con frecuencia requiere que unas precedan a las otras. Para lograr un desempeño profesional adecuado, se requiere tener competencias básicas, que por lo general son previas y necesarias para adquirir las competencias genéricas; asimismo, es necesario tener algunas competencias genéricas para adquirir las competencias específicas.

Ya que hay una gran variedad de competencias, Hawes y Corvalán (2005:20) señalan la posibilidad de inclinarse por una clasificación operacional de las competencias con el fin de proporcionar el mayor nivel de información para el diseño curricular, enfatizando que ninguna competencia puede darse, en principio, en ausencia de las otras.

Mientras las asignaturas genéricas pueden aprenderse en cualquier institución porque son intercambiables, las competencias específicas transmiten el sello de un determinado programa de estudios profesionales y por lo tanto deben aprenderse dónde están las competencias específicas de una institución. Quienes diseñen el currículo, deben tener una clara comprensión de la complejidad de la formación profesional basada en competencias, así como de las estrategias para llevar esta complejidad al nivel del diseño instruccional.

Cuadro 15. Las Competencias de las que da Cuenta el Perfil de Egreso

Competencias Básicas	Competencias Genéricas	Competencias Específicas
<p>Competencias que describen los comportamientos elementales que están asociados a conocimientos de índole formativa, deben ser adquiridas independientemente de los estudios que se cursen y tienen aplicabilidad a situaciones reales de la vida cotidiana. Pueden extenderse transversalmente a más de un área curricular.</p>	<p>Competencias que describen los desempeños comunes a diversas ocupaciones asociadas a una familia profesional.</p>	<p>Competencias directamente relacionadas con las temáticas de un área específica, están íntimamente ligadas al conocimiento específico de una profesión, especialización y perfil laboral para el que se prepara el estudiante, que dan identidad y consistencias al grado otorgado por un programa.</p> <p>Identifica comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculados a cierto lenguaje profesional.</p>
Competencias Cognitivas	Competencias Instrumentales	
<p>Competencias relacionadas con el pensamiento analítico, el pensamiento sistémico, el reconocimiento de modelos, el análisis cuantitativo, la comunicación escrita y la</p>	<p>Abarcan todas aquellas competencias que se constituyen en instrumentos para realizar algo, pero que no es objeto del conocimiento por sí mismo,</p>	

<p>expertise técnica o profesional.</p> <p>Capacidad de aprender y manipular ideas y pensamientos.</p>	<p>como la informática y los idiomas.</p>	
Competencias Técnicas	Competencias Interpersonales	
<p>Destrezas y aptitudes relacionadas con la profesión, trasciende y profundiza y amplía la profesión y trasciende sus límites.</p>	<p>Disposición al trabajo.</p> <p>Capacidad de organización y de coordinación, capacidad de adaptación y capacidad de intervención.</p> <p>Habilidades, crítica y autocrítica</p>	
Competencias Metodológicas	Competencias Sistémicas	
<p>Procedimientos de trabajo variable, solución adaptada a la situación; planificación, realización y control autónomos.</p>	<p>Destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas en su totalidad, integrar y articular, incluye la capacidad emprendedora.</p> <p>Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Una vez determinado el perfil de egreso, el siguiente paso es identificar las unidades de competencia. La unidad de competencia es un conjunto de elementos o actividades profesionales que revisten un significado claro en el proceso de trabajo, con valor y significado en el empleo; es el conjunto de acciones laborales agrupadas dentro de una gran función con sentido de empleo y de formación.

Hay dos formas de abordar la estructura curricular: una es organizar módulos y expresar directamente los conocimientos habilidades y actitudes en forma de comportamientos evaluables. La otra, es “transformarlas en un listado de los contenidos (tópicos o materias) que son necesarios y los objetivos de aprendizaje expresados en forma de comportamientos evaluables asociados a cada contenido, utilizando para estos fines, el método tradicional de la planificación” (Larraín y González, 2003).

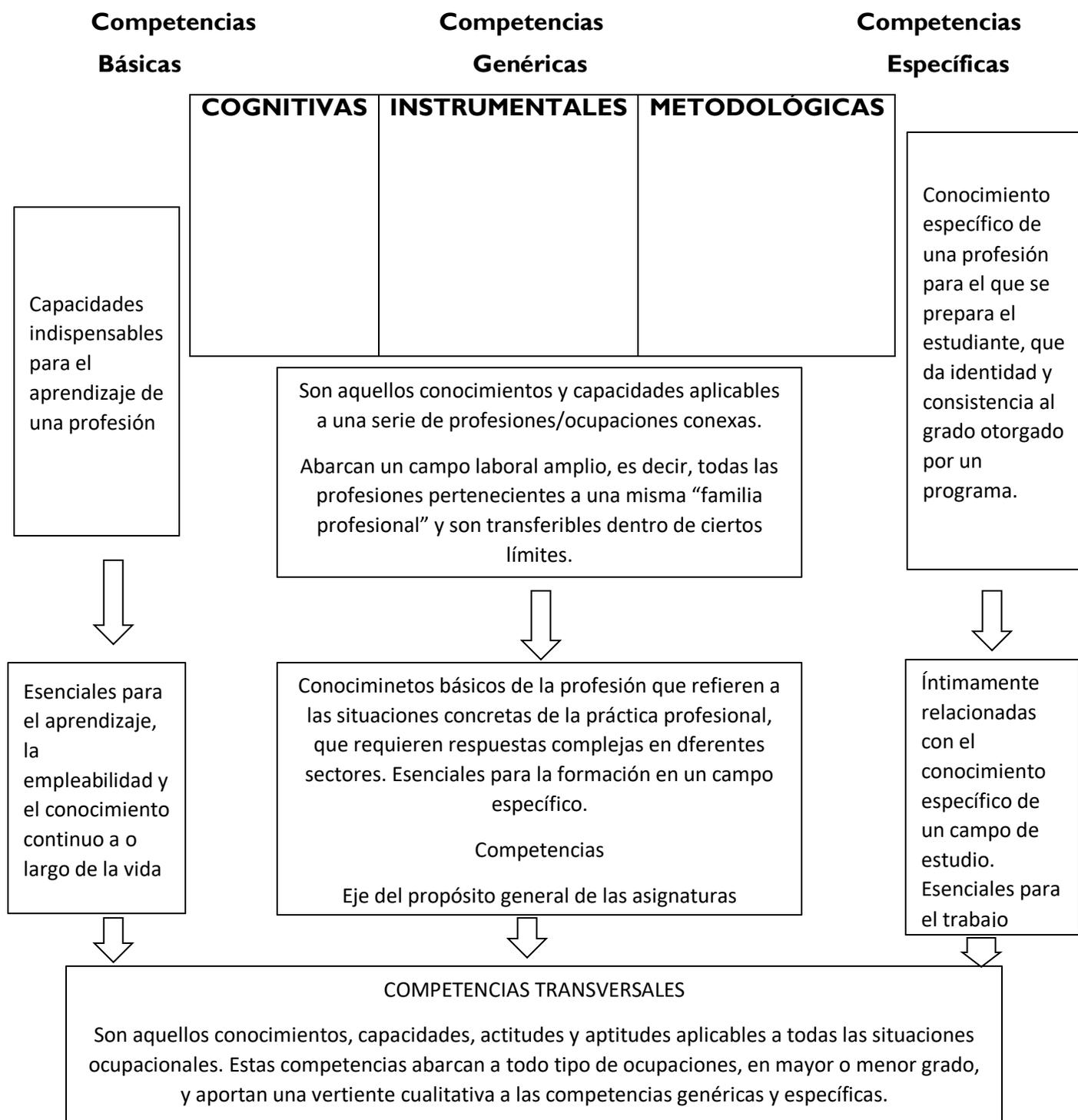
Ya que las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) son centrales en la elaboración de la Guía Docente, conocer su contenido es importante.

Cuadro 16. El Contenido de las Competencias Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas

Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> · Análisis y síntesis · Organización y planificación · Conocimientos generales básicos · Conocimientos básicos de la profesión 	<ul style="list-style-type: none"> · Capacidad crítica y autocrítica · Trabajo en equipo · Habilidades interpersonales · Capacidad de trabajo interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> · Aplicar los conocimientos a la práctica · Habilidades de investigación · Capacidad de aprender (aprender a aprender) · Adaptación a nuevas situaciones

<ul style="list-style-type: none"> · Comunicación oral y escrita (lengua propia) · Conocimiento segunda lengua · Manejo básico de la informática · Gestión de la información · Resolución de problemas · Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> · Capacidad comunicación con otras áreas · Apreciar la diversidad y multiculturalidad · Capacidad de trabajo en contexto internacional · Compromiso ético 	<ul style="list-style-type: none"> · Creatividad (generar nuevas ideas) · Liderazgo · Conocimiento de otras culturas · Capacidad de trabajo autónomo · Diseño y gestión de proyectos · Iniciativa y espíritu emprendedor · Preocupación por la calidad · Motivación al logro
---	--	--

Si bien la organización curricular se agrupa en tres grandes bloques: competencias básicas, genéricas y específicas, también se debe contemplar el grupo de saberes que está presente en varias unidades de competencia, el cual indica que se trata de una formación más general y básica que específica, por lo que el módulo estará asociado a varias unidades de competencia que no son objeto de un curso, pero que son esenciales para la formación profesional, definidas como competencias transversales y con frecuencia, son determinadas por la institución. El diseño curricular por competencias asume una organización compleja que se dirige al desarrollo de competencias profesionales integrales en el alumno.



Fuente: Elaboración propia.

La simbiosis que se logra entre esta variedad de capacidades en la intencionalidad formativa, da lugar a la aprehensión de competencias profesionales integrales en el alumno.

2.6 El diseño modular

Ya identificadas las unidades de competencia, se determinan los módulos. Un módulo se define como el conjunto de actividades planificadas para lograr los resultados de aprendizaje; un componente global de la arquitectura de formación, un bloque coherente de formación profesional específica que organiza el proceso de interacción enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos, bien definidos y evaluables.

Un módulo representa un bloque unitario de aprendizajes que abordan una o más áreas o unidades de competencia de manera globalizada, integrando conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Desde el punto de vista del diseño curricular, un módulo es la unidad que posibilita organizar los objetivos, los contenidos, las actividades referentes a un problema de la práctica profesional y de las cualidades que se pretenden desarrollar, las que se infieren sobre la base de los elementos de competencia.

Un módulo “parte de las capacidades que se pretenden promover –o de un problema derivado del campo profesional en cuya solución se integran dichas capacidades– como base para seleccionar los contenidos y las actividades a ser implementadas” (Catalana, de Cols y Sladogna, 2004). Supone la existencia de un perfil profesional y de un perfil de egreso para cada nivel.

Características del módulo:

- a. Es una unidad autónoma con sentido propio, lo que otorga flexibilidad al diseño curricular.
- b. Se basa en una concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje válido y coherente con el desarrollo de competencias.
- c. Permite transferibilidad entre contextos y facilidad de realimentación.
- d. Constituye un conjunto de conocimientos profesionales estructurados pedagógicamente que responden a una etapa significativa del proceso de aprendizaje y constituyen las unidades básicas para evaluación.

e. Es la unidad de oferta educativa más pequeña, asociada a una o varias unidades de competencia, con valor en el empleo, que puede acreditarse y capitalizarse para la obtención de un título profesional.

f. Es coherente con una o varias asignaturas, con una denominación clara y un objetivo definido, que, en un lapso flexible, permite alcanzar objetivos educativos de capacidades, destrezas y actitudes que posibiliten al alumno/a desempeñar funciones profesionales.

Un módulo de formación se debe diseñar de manera que se pueda ofrecer independientemente debe permitir su potencial vinculación con otros módulos, y que al finalizar -el módulo- el alumno esté en condiciones de lograr niveles de desempeño compatibles con la naturaleza de las funciones.

El módulo es también la unidad más específica del ciclo de formación que puede acreditarse en forma individual o en forma total para obtener un título de profesionalidad o un título profesional.

En el diseño curricular, el módulo debe tener sentido en sí mismo y la capacidad para estructurarse asociadamente con otros en la conformación de un itinerario curricular determinado. Si bien los módulos se han definido desde la perspectiva del tipo de formación ofertada y desde el punto de vista de articulación, Catalano y colaboradoras (2004:108) los visualizan desde dos perspectivas:

a) Desde el punto de vista curricular, el módulo es una de las unidades que constituyen la estructura curricular. Tiene relativa autonomía y se relaciona con las unidades y elementos de competencia.

b) Desde el punto de vista del proceso enseñanza-aprendizaje, el módulo tiene por objeto la integración de objetivos, contenidos y actividades en torno de situaciones creadas a partir de problemas de la práctica profesional.

De acuerdo con Castañón (2005):

- El propósito formativo de cada módulo se refiere y se vincula estrechamente con las unidades y elementos de competencia.
- Busca organizar la enseñanza no en torno de las disciplinas sino de las funciones profesionales.
- Se orienta a “integrar” el conocimiento, en torno de la acción profesional.
- Los contenidos (conceptos, hechos, datos, procedimientos, valores, actitudes) son seleccionados en función de su aporte a la resolución del problema y a la construcción del saber hacer reflexivo.
- Se desarrolla a través de actividades formativas que integran formación teórica, conocimientos y saberes de las distintas materias, y formación práctica en función de las capacidades profesionales que se proponen como objetivos.
- Se basa en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje coherente con el desarrollo de competencias.
- El aprendizaje se entiende como un proceso de adquisición de significados que tiende a la permanente vinculación entre los contenidos de la formación y su aplicabilidad en los contextos productivos o sociales.
- Toma en cuenta el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante la incorporación de las particularidades de los actores involucrados, de las condiciones de infraestructura y de los recursos existentes.
- Busca dotar al alumno de la capacidad de transformar el entorno.

Las fases del diseño de un módulo son:

1. Análisis de la Unidad de Competencia y/o los Elementos de competencia.
2. Definición del nombre del módulo.
3. Formulación definitiva de los objetivos generales y específicos del módulo y de su evaluación.
4. Selección de la modalidad de formación.
5. Estructuración de las unidades modulares y de los tiempos.
6. Selección de contenidos.
7. Diseño de las experiencias de aprendizaje (incluye medios y materiales).

8. Desarrollo de los recursos de aprendizaje.
9. Diseño del plan e instrumentos de evaluación.
10. Requerimientos docentes.

La articulación modular es tanto vertical como horizontal. La articulación vertical se da dentro del programa modular y entre programas modulares de diferentes niveles; la articulación horizontal, se da dentro del mismo sector productivo y entre diferentes sectores productivos. Los saberes que movilizan una unidad de competencia, son agrupados de forma coherente en un módulo profesional.

La planificación modular se registra en cinco tipos de instrumentos:

- a) Los documentos de entrada, que consisten en los objetivos del módulo, el pretest y el test de prerrequisitos.
- b) El cuerpo del módulo, que contiene la introducción, las unidades modulares, un glosario y la bibliografía. Cada unidad modular puede tener, a su vez, una estructura interna discernible.
- c) Los documentos de salida, que constan del test de salida y los criterios de evaluación.

La guía del docente, usualmente contiene sugerencias sobre la utilización del módulo, material didáctico, orientaciones para el desarrollo de la formación y planillas de corrección de los instrumentos de evaluación, aprendizaje con contenidos, ejercicios y uso de recursos variados. Los módulos se pueden combinar en redes o mallas curriculares para itinerarios de formación o de capacitación. Estas relaciones pueden ser de precurrencia, cuando un módulo antecede al otro, o de concurrencia, cuando un determinado módulo no es prerrequisito de otro y puede funcionar en forma paralela a otro u otros. El itinerario puede así ofrecer una gran flexibilidad, cuyos límites están en las eventuales dificultades de gestión, pero no en el diseño técnico de la red (Irigoín y Vargas, 2002).

No siempre el diseño modular “puro” ha sido la elección del diseño curricular; un elemento a favor es que acercan la enseñanza al quehacer profesional, integrando práctica y teoría; en

contra, está la dificultad de contar con docentes que dominen integralmente un campo profesional.

En el diseño curricular en medicina, Castañón (2005) recomienda asumir en la primera fase un diseño por asignaturas, que respete la estructura interna de las ciencias básicas, y posteriormente un diseño modular, fácilmente aplicable al campo clínico para integrar la enseñanza con la actividad profesional (diseño mixto)

El diseño de la malla curricular debe tomar en cuenta la formación general y su creciente importancia, el equilibrio entre las capacidades transversales y las capacidades técnicas, y cuidarse de no oponer la formación general a la formación técnica, pues ambas se complementan.

Diseñar la malla curricular en módulos requiere:

- a. Identificar las competencias y los conocimientos asociados.
- b. Derivar los objetivos de formación de las competencias que se busca desarrollar (resultados del aprendizaje).
- c. Establecer los vínculos entre áreas, módulos, asignaturas y actividades (expectativa horizontal).
- d. Establecer la progresión de los aprendizajes dentro de cada semestre (expectativa vertical).

La distribución detallada de las asignaturas del plan de estudios en el tiempo, señalando existencia o no de requisitos, definida como “malla curricular”, no debe ser confundida con la estructura curricular, forma o modo en que se organiza un currículum a través de ejes-núcleo, bloques, módulos, temáticas o problemas.

Con esta fase del documento, concluye la etapa de macro planeación o diseño curricular; ya se ha definido el perfil de egreso, enunciado las competencias conceptuales, metodológicas y actitudinales de cada competencia del perfil de egreso, se ha tomado una decisión sobre las competencias genéricas que privilegian el diseño curricular, así como los ejes transversales del currículum.

Referencias bibliográficas

- Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Obtenido de ANFEI:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf
- Lomelín, A. G. (s.f.). *El diseño curricular: La práctica curricular y la evaluación curricular*. Obtenido de
http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf
- María Luisa Crispín Bernardo, T. G. (Junio de 2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencias*. Obtenido de Universidad Iberoamericana C.M.:
https://ibero.mx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/Guia_docente_desarrollo_competencias.pdf