

Estrategia para el diseño microcurricular por resultados de aprendizaje en el contexto universitario

Strategy for microcurricular design for learning results in the university context Title in english

Alejandro PÉREZ Carvajal [1](#); Yamirlis GALLAR Pérez [2](#); Enrique Aurelio BARRIOS Queipo [3](#)

Recibido: 12/07/2018 • Aprobado: 01/10/2018 • Publicado 28/12/2018

Contenido

[1. Introducción](#)

[2. Metodología](#)

[3. Resultados](#)

[4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa como parte del proceso de innovación curricular en la Universidad SEK de Chile. En la propuesta se caracteriza el proceso de diseño micro-curricular por resultados de aprendizaje desde un enfoque constructivista. Se utilizaron técnicas participativas, basadas en el trabajo en equipo. El resultado es una estrategia de planificación micro-curricular basada en la relación entre el objetivo y los resultados del aprendizaje que favorece el diseño del aprendizaje en el aula.

Palabras clave: Diseño micro-curricular, resultados de aprendizaje

ABSTRACT:

The article presents the results of a qualitative research as part of the curricular innovation process at the SEK University of Chile. In the proposal, the micro-curricular design process is characterized by learning outcomes from a constructivist approach. Participatory techniques were used, based on teamwork. The result is a micro-curricular planning strategy based on the relationship between the goal and learning outcomes that favors the design of learning in the classroom.

Keywords: Micro-curricular design, Learning outcomes

1. Introducción

En los sistemas de Educación Superior a nivel nacional (Chile) e internacional existe una continua preocupación por los procesos de la gestión del currículo (Ganga et. al. 2017) (Compte, Sánchez, 2017), ya sea a nivel macro donde se ponen en juego los modelos pedagógicos y los componentes metodológicos que las universidades implementan como parte de sus líneas formativas profesionales, o a nivel micro, donde se procura implementar

diseños curriculares a propósito de los planes y programas de estudio y sus respectivas planificaciones didácticas que trasladan el saber teórico y práctico al aula.

En la actualidad se reconocen dos tipos de modelos o concepciones que orientan el diseño del currículo: el enfoque por competencias y el enfoque por objetivos. El primero, según Corvalán y Hawes (s/f), predomina en el mundo profesional y exige movilizar en el individuo sus saberes, en tanto hacer, como saber ser, sus recursos emocionales y culturales. En el caso del segundo enfoque Gimeno (1990), plantea la necesidad de la consecución eficiente de los objetivos desde la teoría de la enseñanza.

Los objetivos como "metas que queremos que nuestros alumnos alcancen, el punto de llegada" (Galán 2007, p. 34). Ambas concepciones enfrentan fortalezas y debilidades y obedecen a corrientes curriculares que tensionan las distintas perspectivas, a través de las cuales se busca objetivar una planificación de los aprendizajes de un determinado saber teórico o profesional.

En el contexto de la presente investigación, la Universidad SEK Chile, que sirve como unidad informante, se presentan procesos de transición hacia la innovación curricular, con diferentes iniciativas para enfrentar los procesos formativos de sus estudiantes. En particular se vive una etapa de revisión del modelo formativo, experimentando un análisis de algunos de los programas de las carreras y por consiguiente una discusión pedagógica sobre el modelo de planificación micro-curricular, donde los cambios en las estrategias, no solo producen cambios en el diseño del aprendizaje, sino que obligan a no perder de vista el perfil de egreso de los estudiantes en formación con el análisis articulado del modelo pedagógico que la institución educativa está implementando.

Ese análisis evidenció que las planificaciones didácticas no siempre son utilizadas estratégicamente en el aula para acercar el mundo de lo teórico con lo experiencial, que pueda apuntar hacia el ámbito laboral de las especialidades. Se constata una falta de relación entre el objetivo didáctico que planifican los profesores para su materia y las evidencias de su cumplimiento.

Lo que lleva a suponer que los aprendizajes no responden a las necesidades de la formación de los estudiantes, que no están claros los resultados de aprendizaje a adquirir por los alumnos. Se observan incongruencias en los programas, en los resultados de sus materias y entre lo que se aspira a desarrollar en los estudiantes y las evaluaciones que se aplican.

En este marco, la situación problemática comprende la ambigüedad en los procesos de diseño de planificación curricular en la universidad al existir falta de relación didáctica entre los componentes objetivo-resultados en las disciplinas, lo que limita que el aprendizaje de los estudiantes. El problema de investigación está dado en que no existe un sistema de planificación curricular del aprendizaje transversal para todas las carreras de pregrado, como parte del modelo formativo de la universidad. Por lo que se colocó el énfasis en el proceso de diseño micro curricular, toda vez que releva la importancia de los procesos de planificación de las asignaturas donde el docente revela los distintos factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, su estructura y organización en función de los resultados de aprendizaje.

Como posible solución se elaboró una estrategia de planificación microcurricular basada en la relación entre el objetivo diseñado y los resultados de aprendizajes como contribución a la coherencia entre los componentes didácticos de las disciplinas.

1.1. Marco teórico

En América Latina como en el resto del mundo existen distintos modelos de universidad que según (Malagón, 2008) se pueden concentrar en dos grandes paradigmas, uno tecno - económico - educativo y otro académico social. Del segundo, Malagón nos señala:

(...) apunta a transformar la universidad en la dirección de un proyecto socio - político con capacidad de interpelar, interpretar, criticar las dinámicas del mundo actual y mantener las distancias autónomas necesarias para garantizar que su función trascienda las fronteras de una visión mercantilista de la academia y de la

formación" (p.70).

En cambio el paradigma que se potencia más en la universidad actual, en busca de generar las necesarias transformaciones económicas, es el tecno- económico - educativo que influyó en los cambios de perfil de las instituciones latinoamericanas (Malagón, 2008) que por cierto, están mirando el mercado, la especialización y el desarrollo de capacidades y competencias de los futuros profesionales.

En este marco las universidades deben valorar elementos de ambos modelos, que permitan ajustar sus diseños curriculares para ofrecer coherencia a las carreras y al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin tomar partido de uno u otro paradigma lo cierto es que las universidades deben mirar el sector productivo, el político, la sociedad en general, las tendencias y los cambios que se producen y se parte de ellos desde su contribución formadora de la sociedad. En este sentido en el campo de los procesos de enseñanza aprendizaje las universidades deben tender hacia la vanguardia, y como parte de una pieza fundamental son los procesos relacionados con la construcción de los currículos.

Existe diversidad de conceptualizaciones del currículo como concreción didáctica en un objeto particular de enseñanza aprendizaje, ya sea para una carrera universitaria, un curso (año) escolar o un plan de estudio de postgrado (Vidal y Pernas, 2007). También, se puede entender el currículo como un proyecto integrado, donde se despliegan distintas estrategias para alcanzar el aprendizaje y resolver problemas concretos; una propuesta político - educativa, que se integra e interactúa con todos los componentes y contenidos requeridos en el sector al cual se destinan los egresados, ya que "responde a los intereses de determinados sectores socioeconómicos y define una vinculación entre la sociedad y la institución educativa que lo ejecuta" (Vidal y Pernas, 2007, p. 1)

Cuando la investigación está centrada en los procesos formativos que desarrollan los centros de educación superior, el campo del diseño curricular es un vasto tema y dentro de este el proceso de diseño micro-curricular es el que está más cercano a la realidad aula, ya que este proceso micro establece una zona de decisiones estratégicas y metodológicas fundamentales para el quehacer docente.

Para esta investigación el diseño curricular será entendido como:

(...) un proyecto sistematizado de formación, ya que se integra e interactúa con todos los componentes y contenidos requeridos en el sector al cual se destinan los graduados, se destaca su carácter dinámico, con énfasis en los procesos formativos, con el nivel de flexibilidad y apertura que requiere la sociedad para su ajuste en caso de que corresponda. (Vidal y Pernas, 2007, p.1)

Caracterizar el proceso de diseño micro-curricular implica considerar los contextos de aprendizaje, las habilidades de los docentes y las herramientas con las cuales organizan y planifican la enseñanza en un marco de aprendizajes que involucren conocimientos teóricos y empíricos en torno a la formación profesional de los estudiantes.

En este sentido el diseño micro-curricular de planificación de los aprendizajes, debe considerar que los programas de asignaturas estén en la misma línea, basándose en el Perfil de Egreso y en el Modelo Educativo Institucional. Se debe atender al cambio de enfoque que significa transitar desde una planificación de los aprendizajes por objetivos directamente hacia la construcción de Resultados de Aprendizaje (R.A).

Los R.A, en este proceso de diseño micro-curricular, son los contenidos, las capacidades y competencias que deben adquirir los estudiantes, establecen lo que se pretende que adquiera el estudiante durante el desarrollo de la unidad didáctica, proporcionan direccionalidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los R.A. intentan enunciar algo más que el logro de una conducta deseada, se plantea la adquisición de un aprendizaje significativo, fundamentado en el trabajo personal del estudiante, alcanzando un nuevo comportamiento integrado por saberes conceptuales, procedimentales, de actitudes y valores (Kennedy, 2007).

La planificación micro-curricular implica incorporar los R.A en el proceso de planificación de la asignatura y sobre todo en el proceso de enseñanza de las asignaturas (Avagliano y Vega, 2013) lo que necesariamente significa una reflexión de la práctica docente y efectivamente

en muchos casos cambios en las metodologías de enseñanza, toda vez que los esfuerzos destinados, no estarán centrados en los contenidos por sí mismo para proyectar un posible logro de un objetivo planteado, sino que centra su foco en el logro de resultados de aprendizajes que comunican la práctica de la enseñanza con la teoría.

Esta transición para llegar a la implementación de los R.A significa revisar los objetivos que se tienen en la planificación vigente de las asignaturas “transformadoras en resultados de aprendizaje que sean coherentes con el Modelo Educativo Institucional” (Avagliano y Vega, 2013, p. 5) compuesto por los distintos ciclos formativos que declara e implementa la universidad, esta misma coherencia incluye el perfil de egreso de las carreras y los objetivos por ciclos que cada carrera tiene.

En el campo del diseño curricular a nivel micro, se transita desde un paradigma donde el docente era el experto y el centro del proceso, una perspectiva más bien conductista, a un modelo donde el profesor es el mediador del aprendizaje y no de cualquier aprendizaje, sino aquel que se ha denominado como significativo (Ahumada, 1998) desde un campo de apreciación constructivista (Coll et al, 2007), por lo tanto, la planificación o el aprendizaje por resultados, coloca la atención directa en el estudiante, sus habilidades, sus conocimientos y sus actitudes, permitiéndoles demostrar un determinado proceso de aprendizaje.

Desde un enfoque constructivista, el currículo parte del conocimiento previo que posee el estudiante, prevé el cambio conceptual que se espera en la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental, confronta los conocimientos previos que posee el estudiante con el nuevo concepto que se enseña; aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros con el fin de generalizar su transferencia y establece objetivos que ofrecen metas amplias y sirven de guía para estructurar los contenidos y experiencias que deben ser exploradas.

En palabras de Kennedy:

Las tendencias internacionales en educación muestran un cambio del enfoque “centrado en el profesor” a un enfoque “centrado en el estudiante”. Este modelo alternativo se centra en lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al término del módulo o programa. (2007, p. 17)

La investigación desarrollada parte de la premisa de colocar el foco en la diversidad de los estudiantes, sus distintos contextos de origen, sus complejos niveles de preparación escolar, que influyen en el trabajo docente a nivel aula y en sus estrategias para comprender la incidencia de los resultados de aprendizaje en la formación de los estudiantes.

En ese marco, a partir de la observación de la puesta en marcha de la herramienta de planificación: matriz de planificación micro-curricular, fue necesario debatir una base epistemológica, para que los profesores que provienen de distintas disciplinas enfrentaran estos procesos y trasladaran sus propios enfoques mentales y experienciales a la sala de clases.

2. Metodología

La investigación se desarrolló con una metodología cualitativa, pues la experiencia observada, es creada en un contexto social, descrito por el investigador donde se producen los intercambios de visiones de los distintos actores que confluyen en función de la problemática investigada (Flores, 2009).

La realidad observada en la universidad, se constituye en los procesos didácticos desarrollados en las carreras de la Facultad de Salud, en particular aquellas que han entrado en un proceso de acreditación.

El método de investigación comprende un diseño de investigación acción ya que se “conjuga el estudio de un problema con las acciones para solucionarlo” (Prieto, 2001, pág. 25) la investigación se realiza a través de procesos de observación participante en el contexto educativo donde se desarrolla. A su vez la acción busca realizar una propuesta respecto del

problema de investigación tratado en cuanto al vacío que se revela en el campo investigativo.

Esta investigación, en tanto, permite explorar los procesos de cambios y transformación de la realidad que se vive, como también la participación activa de los distintos actores parte de una institución educativa (Prieto, 2001). Por lo tanto, considera las experiencias vividas desde las distintas prácticas desarrolladas y que son el foco desde la acción para ser analizadas y reflexionadas con la finalidad de adoptar posturas de cambios.

Para la recolección de información se empleó la observación puesto que permite describir las distintas realidades que forman parte del objeto de estudio, además "se utiliza para estudiar situaciones tal como se dan en la vida cotidiana, in situ. También se la utiliza para generar información complementaria o para realizar contrastes de información: triangulación" (Flores, 2009, p. 111), en particular la observación participante considera que el investigador tiene una implicancia directa e inmediata con la comunidad a partir de sus diversos roles, captando el sentido subjetivo de los hechos sociales (Flores, 2009; Flick, 2012)

Se empleó como procedimiento el análisis del contenido (Flores, 2009) de las observaciones realizadas y de la participación de los autores como actores involucrados en el contexto educativo. "Este proceso implica el ordenamiento de los datos y su organización en patrones o categorías o unidades descriptivas básicas" (Prieto, 2001, pág. 20)

Dentro de las acciones consideradas en este proyecto estuvieron la capacitación a jefes de carrera, diseño de un dispositivo on-line de capacitación permanente y procesos de acompañamiento a las carreras para su implementación.

3. Resultados

Las discusiones sobre micro-curriculum que se llevaron a cabo en el marco de la presente investigación, responden a la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles de Chile, por de autoridades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, formado por los rectores de las veintisiete universidades estatales y no estatales con vocación pública del país y lo preside el Ministro(a) de Educación (CRUCH, 2017).

El trabajo en equipos permitió a los profesores involucrados asumir la planificación docente o didáctica, como una competencia básica e imprescindible de todo docente, referida a la capacidad de organizar y contextualizar su propia acción a nivel áulico, otorgándole a su práctica racionalidad y coherencia que permite explicitar los saberes, las intenciones y la dirección del proceso, desde las razones y argumentos del docente para justificar su accionar.

La planificación docente tiene por **objetivo** organizar las actividades y situaciones de enseñanza y aprendizaje para que éstas se realicen con el mínimo esfuerzo y la máxima **eficacia**. Esta planificación constituye el primer peldaño (o el último) de los momentos didácticos, y consiste en diseñar por escrito todas las actividades que el profesor realizará durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus funciones, entre otras, son las de reducir el nivel de incertidumbre, anticipar lo que sucederá en el desarrollo de la(s) **clase(s)** y formar una articulación con la práctica docente.

En los programas de asignaturas deben estar claramente establecidos los contenidos curriculares a desarrollar, los objetivos de ciclo al cual pertenece la asignatura, los resultados de aprendizajes genéricos, la **metodología**, los recursos didácticos a utilizar y el tipo de evaluación seleccionada, entre otros, lo que se plasman en unidades didácticas. Lo anterior se visualiza desde una propuesta constructivista del aprendizaje (Coll, et al. 2007), que como corriente pedagógica contemporánea, representa quizás la síntesis más elaborada de la pedagogía del siglo XX por constituir una aproximación integral de un movimiento histórico y cultural de mayores dimensiones.

La concepción constructivista del aprendizaje comprende la enseñanza como potenciadora de todas las capacidades de las personas, esto implica una concepción de la educación que atiende a la diversidad del alumnado y en la que la función del docente consiste en prestar los retos y ayudas adecuadas a la necesidad de los estudiantes (Zabala, 2007).

3.1. Planificación de las Unidades Didácticas

La unidad didáctica o unidad de programación es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje constituyéndose en parte de la planificación con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempos determinados, para la consecución de unos objetivos didácticos, según el ciclo de la asignatura y que contribuyan al logro del perfil de egreso definido por la carrera, a partir de las capacidades que plantea desarrollar el programa de estudio.

Las capacidades básicas son de cinco tipos: cognitivas, psicomotrices, afectivas, comunicativas y de inserción social y los contenidos que llevarán al estudiante a desarrollar sus capacidades son: hechos, datos, conceptos, principios y teorías; como también procedimientos, estrategias, procesos y tareas; finalmente actitudes, valores y normas (Muñoz y Noriega, 1996).

Las unidades didácticas, cualquiera que sea la organización que adopten, como esquemas de planificación, se configuran en torno a una serie de elementos que las definen. Dichos elementos contemplan los siguientes aspectos: contenidos (saberes) resultados de aprendizaje, estrategias metodológicas, actividades, recursos materiales, organización del espacio y el tiempo y mecanismos de evaluación. A continuación se describen algunos elementos.

a) Contenidos de aprendizajes

Los contenidos curriculares comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar, para lo cual es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos. El docente debe seleccionar los contenidos que le parezcan más pertinentes, en función del momento, contexto, de las características del grupo, etc., así como el secuenciar y complejizar el abordaje de los mismo.

La selección de los contenidos parte de la identificación de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores requeridos, asociados a los objetivos curriculares. Al hacer explícitos los contenidos de aprendizaje sobre los que se va a trabajar a lo largo del desarrollo de la unidad, deben considerarse en su selección el perfil de egreso.

Los contenidos curriculares se clasifican en:

- . Contenidos conceptuales (saber): hechos, datos, fenómenos, conceptos.
- . Contenidos procedimentales (saber hacer): habilidades, destrezas, estrategias, procedimientos, reglas, modos de aproximación.
- . Contenidos actitudinales (remiten al ser): **valores**, **actitudes**, comportamientos.

Un diseño de planificación micro-curricular en interés de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, coloca el foco del diseño en las experiencias profesionales formativas que deben recibir como promesa del modelo formativo de la universidad, en especial cuando:

(...) el proyecto educativo institucional está dirigido a estudiantes que mayoritariamente provienen de un estrato socioeconómico que les ha impedido acceder a una educación primaria y secundaria de excelencia, causándoles dificultades de aprendizaje y bajos niveles de conocimientos para la educación superior (Avagliano y Vega, 2013, p.5)

Resultados de Aprendizaje (RA):

Son enunciados a cerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje (Kennedy, 2007). En definitiva son los resultados en términos de competencias/ capacidades o saberes complejos.

Los aspectos claves de los resultados de aprendizaje son las capacidades, los contenidos y la condición de realización. A las capacidades se las suele definir como una serie de *atributos o disposiciones para*, con que cuentan las personas y que deben ser enseñadas/desarrolladas, pero también como funciones u operaciones cognitivas o intelectuales más o menos

complejas, que se manifiestan, a través de un contenido.

Pero, ¿cómo se formula un R.A?, elementos fundamentales:

Utilizar un verbo activo (acción), los verbos juegan un rol clave en la redacción de un R.A, se trata de aquello que el estudiante está capacitado para hacer, luego de una actividad de aprendizaje (Kennedy, 2007), ejemplo: analizar, argumentar, explicar formular etc.

El que, un objeto, el contenido, el constructo al que se refiere la acción (verbo)

La condición de realización, el contexto donde se llevará a cabo la acción.

Estrategias formativas:

Se refieren a como se implementa el aprendizaje en el aula, tanto el qué enseñar y el cómo planificar, hasta qué estrategias utilizar en función del programa de estudio o proyecto de cátedra como una propuesta académica donde se explicitan decisiones didácticas en el aula a partir de cada especificidad teórica y empírica que permite conformar una relación de aprendizaje entre el alumno y el profesor (Steiman, 2012) teniendo como horizonte académico la trayectoria formativa del estudiante, el perfil de ingreso y el de egreso de la carrera.

Por tanto, este componente se refiere a las metodologías docentes propuestas para hacerse cargo de las diversas formas de aprendizaje dentro del grupo en el aula, que apuntan a desarrollar en forma integral capacidades más que conocimientos y/o destrezas, incorporando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y con acercamientos tempranos al futuro ámbito laboral, a través de redes colaborativas con instituciones, empresas y profesionales.

El desarrollo de las capacidades de los estudiantes requiere de una organización epistemológica y didáctica de los aprendizajes y saberes que estos articularán en el contexto de un profesor facilitador. La organización epistemológica involucra una interacción entre disciplinas y enfoques que permitan un adecuado desarrollo del aprendizaje desde la práctica del docente. Esta organización supone una articulación intradisciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria donde se ponen a disposición de los estudiantes diversas metodologías e investigaciones que sustentan las disciplinas de estudio (Steiman, 2012).

La calidad formativa de nuestros estudiantes releva y recomienda distintas estrategias, que permitan resolver problemas académicos e implementen en el paso por los distintos ciclos formativos de las carreras, entre otras:

- Enseñar a resolver situaciones problemáticas, es decir el enseñar a pensar subraya la autonomía y la investigación independiente del estudiante (Eggen, et al. 2009), respecto de aquellas materias de su interés como de aquellas más bien complementarias y de formación general.
- Realización de talleres y ejercicios aplicados, que permitan desarrollar procedimientos, fórmulas matemáticas, decisiones contextuales etc. Con una única o distintas formas de resolución.
- El desarrollo de capacidades y disposición para llegar a conclusiones y evaluarlas en base a pruebas, lo cual deriva del pensamiento crítico (Eggen, et al. 2009) que permite contextualizar la realidad, poner en juego varios procedimientos, manejar datos, indagar, seleccionar, clasificar y/o criticar los mismos; elaborar hipótesis que orienten la búsqueda de una o varias soluciones.
- Realización de trabajos prácticos como recurso didáctico que enfrenten a los estudiantes al trabajo de campo, de laboratorio y/o de clínica para ir aplicando los conocimientos, conceptos, procedimientos y actitudes que el docente va facilitando en el desarrollo del aprendizaje diario del estudiante.
- Diseño y construcción de material científico que permita el desarrollo de una comprensión lectora suficiente para el análisis documental crítico, tanto teóricos como empíricos de las realidades que su disciplina enfrenta. Estos pueden ser realizaciones sobre artículos científicos, guías de aprendizajes, estudios de casos, monografías, protocolos de laboratorios o atención de público etc.
- Desarrollo de mapas o rutas conceptuales que manifiesten de forma sintética organización de textos, categorías conceptuales relevantes para los estudiantes desde sus materias de estudio.
- Análisis de casos referido a algún acontecimiento real o hipotético que se manifiesta con

- profunda información que pueda aplicarse en un laboratorio, tanto de las ciencias sociales, como de la salud en función de los contenidos curriculares del programa de estudio.
- Finalmente, el uso de las tecnologías de la informática y comunicación como un puente entre lo físico y lo virtual, de lo micro y lo macro; de lo local y global en la sociedad del conocimiento y la tecnología, como recurso socializador de los contenidos y como vía para el desarrollo de la investigación e innovación en los campos profesionales que actuarán nuestros estudiantes.
 - Actividades curriculares

Las actividades son modos de aproximación a los contenidos para profundizar y enriquecer los conocimientos, a través de las estrategias formativas formuladas. Las actividades de aprendizaje son las acciones que se diseñan como partes constitutivas de experiencias de formación para los estudiantes y sirven para lograr los objetivos planteados, mediante el apoyo, planeación y asesoría del docente.

En este apartado, es muy importante establecer una secuencia entre las actividades y los resultados de aprendizajes abordados en la unidad. Por otra parte, es necesario considerar la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a los diferentes intereses y necesidades educativas de los estudiantes, para que las situaciones resulten significativas (Ahumada, 1998)

Por lo tanto, diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje exige tener presentes los criterios metodológicos que se plantean en la unidad curricular, las características del grupo (profesor y estudiantes) y los medios de que se dispone. El diseño de las actividades que realizarán tanto el docente como los estudiantes, debiendo ser coherentes con los resultados de aprendizaje planteados y los contenidos a desarrollar en la unidad (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Se deben considerar actividades acordes con el proceso (motivación, diagnóstico, síntesis, refuerzo etc.) y la previsión de diferentes modalidades de trabajo: individual, en parejas, en pequeños **grupos**, y en grupo total.

b) Medios y Recursos

En la programación didáctica se deben señalar los recursos específicos para el desarrollo de la unidad. Los recursos pueden ser de distinta naturaleza: bibliográficos, didácticos, audiovisuales, informáticos, laboratorios, salidas a terreno, etc.

Organización del espacio y el tiempo

Se señalan en torno a la especificidad del espacio y del tiempo que requiera la unidad.

Actividades de evaluación

Las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los estudiantes, y los instrumentos que se van a utilizar para ello, deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos (Ahumada, 1998)

Las actividades de evaluación no deben diseñarse al margen del proceso, sino que se situarán en el mismo marco para formar y certificar los RA, de modo que sean coherentes con el proceso de enseñanza y permitan informar al estudiante sobre su propio progreso. En este sentido, las actividades curriculares para el aprendizaje deben ser tomadas como referencia para la evaluación, a partir de estrategias e instrumentos de cuyo uso el profesor pueda extraer datos y conclusiones relevantes para informar al estudiante.

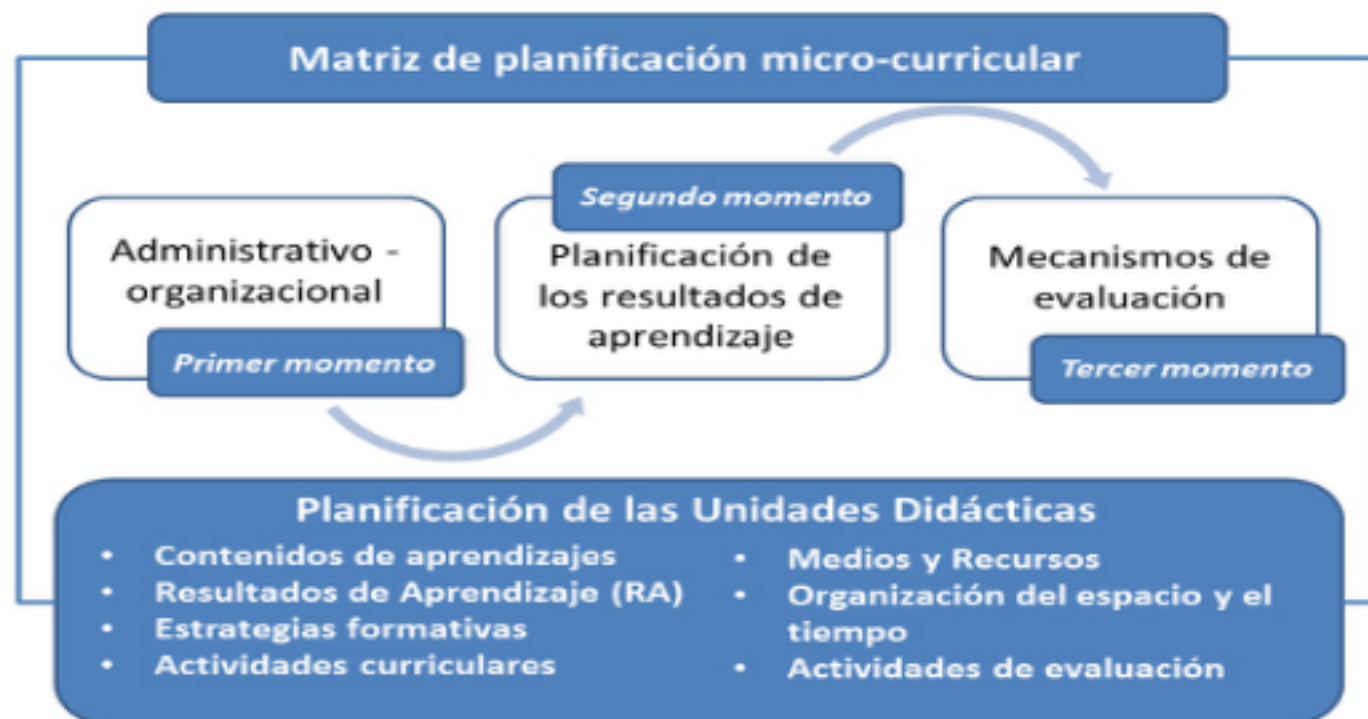
3.2. Diseño de la matriz de planificación micro-curricular

La estrategia es un instrumento práctico que funciona como mediadora de las didácticas propias de las disciplinas de las asignaturas y los programas académicos y traslada el aprendizaje planificado al aula. Ver Figura 1.

La estrategia consta de tres momentos: administrativo– organizacional; el segundo en el desarrollo de los resultados de aprendizajes en función de las unidades de estudio y sus estrategias, y el tercero a partir de los mecanismos de evaluación de los aprendizajes.

Figura 1

Representación gráfica de la estrategia para el diseño de la matriz de



En las siguientes tablas se pueden observar los elementos tenidos en cuenta en cada uno de estos momentos.

Tabla 1

Primer momento de la estrategia: administrativo - organizacional

Nombre del docente:	
Identificación de la asignatura	
Ciclo de Formación	(Básico / profesional / síntesis)
Carácter de la Asignatura	(Núcleo / Electiva / Formación General)
Ubicación dentro del Plan de Estudios	(Semestre)
Modalidad	
Pre - requisitos	

Horas cronológicas semestrales Presenciales Aula	Horas Presenciales Laboratorio (en caso de ser pertinente)	Horas Prácticas/Pasantías Clínicas (en caso de ser pertinente)	Horas on line	Horas Trabajo Autónomo (No Presenciales)	Horas Totales	Créditos

Identificación de las capacidades y su aporte al cumplimiento de los objetivos de ciclo y al perfil de egreso de la carrera

Tabla 2

Segundo momento de la estrategia: planificación de los resultados de aprendizaje

Planificación (microcurricular) Semestral						
Unidades Contenido de Aprendizaje	Resulta- dos de Aprendi- zaje	Estrate- gias Formati- vas	Actividades Curriculares	Tipos e Instrumentos de Evaluación	Recursos /Medios	Tiempo semanas Fechas
Unidad I						
Unidad II						
(repetir filas cuantas veces sea necesario en función de las unidades de la asignatura)						

Tabla 3

Tercer momento de la estrategia: mecanismos de evaluación

Mecanismos de evaluación		
Tipo de evaluación/Fechas	Instrumentos de evaluación	% en la calificación final de la asignatura

El modelo propuesto como matriz de planificación micro-curricular, forma parte de un proceso de validación que inserta la estrategia en un proyecto mayor de desarrollo de una innovación curricular, donde si bien inicialmente se asumió el componente R.A, como el aprendizaje que debiesen adquirir los estudiantes en su formación en el aula, a través de la planificación micro-curricular se reevaluó la necesidad de ajustar todos los dispositivos curriculares articulados desde el perfil de ingreso, los programas de asignatura, la planificación por R.A, con el propósito de fortalecer el diseño en aula para alcanzar el logro del perfil de egreso.

La matriz de planificación micro-curricular como instrumento práctico fue presentada al

Comité de docencia de la universidad, donde los jefes de carrera aportaron a la discusión y mejora del instrumento. Posteriormente se realizó un acompañamiento a dos carreras de la Facultad de Salud que participan de su segundo proceso de acreditación, lo que abrió la necesidad de una articulación y consistencia entre los distintos dispositivos que se aplican para organizar el diseño curricular de las carreras.

Es recomendable tener en cuenta que los instrumentos prácticos como las matrices que permiten concretar las ideas formativas de un docente, desde el diseño, la planificación y la evaluación deben estar en permanente revisión, no solo por el perfil de egreso del estudiante, sino por la constante actualización de las diversas disciplinas que una oferta académica debe considerar.

Se recomienda además, considerar la implementación de la herramienta de planificación micro-curricular como un dispositivo que interroge la práctica docente, pero dentro de un marco que incluya los programas de asignaturas, como base de la aplicación en cualquier carrera que pretenda realizar un proceso de innovación.

4. Conclusiones

Las unidades educativas en educación superior deben proporcionar los modelos para la planificación de los aprendizajes, con el objeto de alcanzar los perfiles de egreso definidos en cada una de las carreras según la oferta formativa de la institución.

La planificación de la enseñanza en el marco de los resultados de aprendizaje, proporciona un abanico de posibilidades, tanto al profesor como al estudiante. Al profesor le permite hacer un cruce y sincronizar el desarrollo de capacidades, saberes y situarlos a partir de la(s) experiencia(s) profesional(es), el campo de acción y los resultados que pueden alcanzar. A los estudiantes le permite identificar desde sus primeras experiencias teórico – prácticas los resultados que pueden lograr en su formación.

La estrategia de planificación desarrollada permitió abrir otros campos de discusión curricular, como un ejercicio necesario que observe la trayectoria que se diseña para el logro de la formación de profesionales exitosos, desde un enfoque de calidad de la academia desde sus distintas perspectivas de enseñanza, que vincule la oferta laboral – productiva – social y política. De tal manera, los profesionales que se certifiquen den cuenta de sus capacidades en los distintos contextos de su desarrollo.

Es fundamental en la planificación del diseño didáctico considerar el logro de los resultados de aprendizaje, ya que las disciplinas que forman el perfil profesional del estudiante no deben solo quedarse en la reflexión teórica, sino que deben ser aplicadas a situaciones que la experiencia situada y profesional los llevará a vivir.

Referencias bibliográficas

AHUMADA, P. (1998). "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista". *Revista Enfoques Educativos*, 1, (2)

AVAGLIANO, A. y VEGA, S. (2013). "Mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Carrera de Ingeniería de Ejecución Mecánica. Diseño Micro – curricular basado en resultados de aprendizaje". *Revista Formación Universitaria*, 6 (4), 3 – 12

COLL, C; MARTÍN, E; MIRAS, M; ONRUBIA, J; SOLÉ, I., y ZABALA, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Editorial GRAÓ, de IRIF, SL (18ª ed.) Barcelona, España.

COMPTE, M.F; Sánchez, F.A. "Rediseño del perfil de egreso de la carrera de Diseño Gráfico en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Ecuador". *Revista Espacios*. Vol 38, Año 2017, Número 45, Pág. 15. Recuperado de:

<http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p15.pdf>

CORVALÁN, O. y HAWES, G. (s/f) *Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca*, Chile.

CRUCH. (2017). Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Recuperado de: www.consejoderectores.cl

- EGGEN, P y KAUCHAK, D. (2009). Estrategias Docentes, (3ª ed. En español). México: FCE
- FLICK, U. (2012). Introducción a la investigación Cualitativa. España: Ediciones Morata.
- FLORES, R. (2013). Observando observadores: Una Introducción a la Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- GALÁN, A. (2007). "La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués – español". *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, Vol 12, Año 2007, Número 18, Pág. 27 – 57
- GANGA, F; Smith, C; Fossatti, P; Leyva, O. "Rediseño curricular: Caso de carreras técnicas de una Universidad Estatal Chilena". *Revista Espacios*. Vol 38, Año 2017, Número 50, Pág. 4. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n50/17385004.html>
- KENNEDY, D. (2007). Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico. University College Cork, Ireland.
- MUÑOZ y NORIEGA (1996). Habilidades para el desarrollo de la nueva docencia. Reeditado por Esmeralda Viñals con fines de formación para la especialidad Competencias docentes para EMS, UPN-COSDAC, México, 2009. Disponible en http://www.cca.org.mx/cca/cursos/hbd/modulo_3/mainm2_21.htm#2, consultado el 1 enero 2009
- PRIETO, M. (2001). La Investigación en el aula: ¿Una tarea posible? Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- STEIMAN, J. (2012). Más didáctica (en la Educación Superior) Edita UNSAM. Buenos Aires, Argentina.
- VIDAL, M. y PERNAS, M (2007). Diseño curricular. Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana. Escuela Nacional de Salud Pública.

-
1. Doctor en Ciencias de la Educación. Departamento docente. Universidad SEK Chile. Licenciado en Historia. alejandro.perezcarvajal@usek.cl
 2. Doctora en Ciencias pedagógicas. Dirección Pedagógica y de estudios generales. Universidad Internacional SEK. Yamirlis.gallar@uisek.edu.ec
 3. Doctor en Ciencias pedagógicas. Vicerrector Académico de la Universidad Internacional SEK. enrique.barrios@uisek.edu.ec
-

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 52) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados