

Diseño curricular

*Fundamentos praxiológicos y
epistemológicos para el
desarrollo del diseño
curricular en la educación
superior.*

Ermel Viacheslav Tapia Sosa

Esmeraldas - Ecuador

**UNIVERSIDAD TÉCNICA LUIS VARGAS
TORRES DE ESMERALDAS**

Ermel Viacheslav Tapia Sosa

DISEÑO CURRICULAR
Fundamentos praxiológicos y epistemológicos
para el desarrollo del diseño curricular en la
educación superior

Primera edición

PRÓLOGO

En la actualidad la educación superior en cualquier parte del mundo constituye un gran reto: primero porque el contexto social es complejo; segundo porque “cada día los debates se han centrado en defender la especialización como referencia curricular (más limitada), u ofrecer una visión más generalizada y abierta de los conocimientos en los niveles superiores del sistema escolar”, en algunos países la amplitud tiene prioridad sobre la profundización de los conocimientos.

En los países latinoamericanos el diseño curricular es un tema pertinente, y contar con un libro que contribuya a “articular la idealidad y realidad del proyecto de diseño de carrera” como expresa el autor, constituye también un reto ya que a partir de la construcción curricular la institución demuestra su concepción de educación.

Lo curricular determina aquellos aspectos que implican la elección de contenidos, su disposición y las necesidades de la sociedad y tecnología disponibles.

Cada capítulo que presenta el autor refiere una propuesta enriquecedora: los fundamentos del diseño curricular; los niveles de concreción, referentes y desarrollo, y concluye con la evaluación del diseño curricular.

El lenguaje propicia una lectura de estudio que permite la asimilación de los contenidos y la reflexión, es un libro de consulta y comparación, que nos conduce a una reflexión: ¿cómo enseñamos?

Aquí está, solamente debes abrirlo y te convencerás

*El autor es también crítico de esta obra que te ofrece desde su experiencia profesional
Vamos a abrirlo.*

Ana del Carmen Durán Castañeda

Dr.C. Ciencias Filológicas Profesor Titular y Consultante

Universidad de Oriente, CUBA

RESUMEN:

El libro de *Diseño Curricular: Fundamentos praxiológicos y epistemológicos para el desarrollo del diseño curricular en la educación superior*, hace mención a la práctica pedagógica y social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, la cultura y la sociedad, articula la idealidad y realidad del proyecto de diseño de carrera, en tanto representación y concreción cumplen con los objetivos que se formulan en sus tres capítulos. La estructura del texto mantiene la lógica y coherencia de la teoría curricular e hilvana con propiedad, presupuestos teóricos dialécticos y epistemológicos que lo convierten en una herramienta necesaria para el docente universitario, a quien le corresponde diseñar, desarrollar y evaluar la pertinencia del diseño curricular del sílabo de las asignaturas o de la clase articuladas a las condiciones y normas que contempla el diseño curricular de la carrera. Un trabajo pedagógico de calidad sostiene la vigencia de la carrera en el tiempo y se apropia de los valores máximos de los factores de utilidad de los indicadores del modelo de acreditación de carreras.

En el primer capítulo se desarrolla el fundamento de la tarea social de la educación superior y los argumentos epistemológicos del diseño curricular y sus componentes.

En el segundo capítulo, se detalla las dimensiones praxiológicas del diseño y desarrollo curricular; los principios del proceso pedagógico para su tratamiento en el aula; los niveles de concreción y los elementos del tercer nivel de concreción del diseño curricular.

En el tercer capítulo, se analiza los fundamentos de la evaluación del diseño curricular.

Palabras clave:

Currículo, diseño, desarrollo y evaluación del diseño curricular.

ÍNDICE

	Pág.
Prólogo	2
RESUMEN	3
CAPÍTULO No.1	7
FUNDAMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR	7
TAREA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN	8
La educación y la facilitación desarrolladora – transformadora	8
La reforma del currículo de la educación superior	16
CURRÍCULO. DISEÑO CURRICULAR Y TAREAS	21
El currículo	21
El diseño curricular	22
Tareas del diseño curricular	35
COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR	36
Diagnóstico de problemas y necesidades	36
Modelación del currículo	38
Estructuración curricular	41
Organización para la puesta en práctica del proyecto curricular	42
Diseño de la evaluación curricular	43
CAPÍTULO No.2	45
LOS NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	45
REFERENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR	49
a. ¿Qué y para qué educar?	49
Los objetivos	49
Características generales de los objetivos	50
Características de los objetivos educativos e instructivos	51
El contenido: conocimientos + habilidades	55
El nivel de asimilación del contenido	56
Nivel de profundidad del contenido	58
Nivel de sistematicidad del contenido	59
b) ¿Cuándo enseñar?	62
c) ¿Cómo enseñar?	62
d) Qué, cómo y cuándo enseñar?	63
PRINCIPIOS DEL PROCESO PEDAGÓGICO PARA EL	64
DESARROLLO DEL DISEÑO CURRICULAR EN EL AULA	
NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	66
1° nivel: diseño macro curricular	68
Lineamientos epistemológicos para el diseño curricular de la educación superior	73
Misión.	76
Visión	76
Fines	76
Objetivos	78
Metas	78

2° nivel: diseño meso curricular	78
Diseño debidamente equilibrado	78
Diseño del proyecto de carrera	81
Diseño del perfil de egreso	93
3° nivel: diseño microcurricular	97
ELEMENTOS DEL DISEÑO DEL SÍLABO	115
Definición de sílabo	115
Alcance	115
Responsabilidad	116
Normas generales	116
Normas académicas para el diseño del sílabo	117
Estructura del sílabo	119
Descripción de los elementos que integran el sílabo	120
Temas y contenidos temáticos	127
El proyecto pedagógico de aula	139
Objetivo del proyecto pedagógico de aula	140
Protocolo para el diseño del proyecto pedagógico de aula	142
Asignatura integradora	143
Proyecto integrador	147
Plan de clase	151
Elementos del plan de clase	153
Ejemplo de plan de clase	158
Diseño de rúbricas como instrumento de evaluación del aprendizaje	162
Rúbrica	162
El diseño de una rúbrica	163
Ventajas del uso de las rúbricas	163
Tipos de rúbricas	164
Ejemplo de rúbrica comprensiva	165
Los requerimientos de una rúbrica analítica	165
Los requerimientos de los aspectos a evaluar	166
Diseño de escala para una rúbrica	166
El diseño curricular de tutorías	169
Concepción de la tutoría	170
Plan de acción tutorial	174
Fases de elaboración de un plan de acción tutorial	175
Registro de tutorías	176
CAPÍTULO No.3	177
EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	177
TEORÍA DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	178
Introducción a la evaluación del diseño curricular	178
Evaluación de diseños curriculares	179
Modelo de evaluación de logros y metas	180
Modelo de evaluación de juicios	180

Modelo de evaluación para la toma de decisiones	180
Modelo de evaluación para el cambio	181
Momentos de evaluación del diseño curricular	182
Evaluación del diseño curricular: primer momento	183
Dimensiones que se evalúan	184
Evaluación del diseño curricular: segundo momento	185
Conclusiones	186
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189

CAPÍTULO 1.



FUNDAMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR

OBJETIVOS:

- *Analizar la planificación educativa como tarea social de la educación superior*
- *Establecer las bases de la planificación curricular desde el: currículum, diseño curricular y sus tareas*
- *Determinar los componentes del diseño curricular*

CONTENIDOS:

- *La tarea social de la educación superior.
La educación y facilitación desarrolladora - transformadora
La reforma del currículum de la educación superior.*
- *Currículo, diseño curricular y tareas
El currículum
El diseño curricular
Tareas del diseño curricular*
- *Componentes del diseño curricular
Diagnósticos de los problemas y necesidades
Modelación del currículum
Estructuración curricular
Organización para la puesta en práctica del proyecto curricular
Diseño de la evaluación curricular*

LA TAREA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación y facilitación desarrolladora - transformadora

La educación es un proceso permanente que busca el desarrollo de todas las buenas virtudes del ser humano para la construcción de una sociedad profundamente democrática, caminar en esa utopía requiere de diseños curriculares que respondan a ese fin. La pertinencia de un diseño en particular siempre debe estar relacionada con un proyecto de hombre y de sociedad, cuya meta final sea el buen vivir, totalmente opuesta a aquella sociedad del consumo y del descarte humano.

Formar al nuevo hombre descolonizado del saber eurocéntrico, implica que la educación superior supere los escenarios de la sociedad postmoderna, recupere la subjetividad del sujeto, por lo tanto el debate crítico debe racionalizar los entornos virtuales de la comunicación mediática del pensamiento único neoliberal, para posicionar un enfoque complejo, transdisciplinar del currículo, porque en suma, la educación superior es fuerza creadora y transformadora en dinámicas constructoras de sus aprendizajes, producto de la reflexión, interpretación de los contextos socio – históricos – culturales del sujeto que en saltos cualitativos superiores dialécticos, deviene teoría producto de

estructuras de relaciones contradictorias evolutivas del objeto en objeto pensado, proceso dialéctico que en espiral, se nutre del sentir de la colectividad a la que le provee saberes nuevos en configuraciones cada vez superiores de construcción del conocimiento. Queda claro que el contexto social cultural es el que sustenta la reflexión y el debate pedagógico de esa espiral que reelabora de manera dinámica la práctica en nuevas cualidades de ciencia, estadio superior de la formación profesional y la condición humana del hombre.

Paulo Freire (2004, p.9) sostiene “que tener educación es llegar al ser críticamente consciente de la realidad personal, de tal manera que se logre actuar eficazmente sobre ella y sobre el mundo”. Y según Suárez, D. (1992, p.17). “Su fin es conocer el mundo lo suficiente para poder enfrentarlo con eficacia”

El proceso de formación laboral es de carácter integrador, puesto que las distintas actividades que en él se desarrollan no se construyen desde la lógica de las disciplinas o de las ciencias que sustentan los contenidos en las carreras, sino que esta construcción se sostiene en la lógica de un ejercicio profesional y según Álvarez de Zayas, citado por Herrera (2003. p.89) muestra al objeto de la profesión en su totalidad, tal y como aparece en la realidad objetiva.

La formación a partir de la vinculación con la colectividad debe responder al desarrollo de tareas propias de la futura profesión desde el trabajo y para el trabajo. Tal concepción se remonta al siglo XVII donde Comenio en su *Didáctica Magna*, señala: “Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo” citado por Herrera (2003, p.13),

La educación superior ha ido consolidando la práctica pre profesional y hoy constituye la columna vertebral de los planes de estudio en todas las carreras, al que se integran los componentes académico e investigativo, concepción que la distingue como elemento integrador por excelencia de la formación profesionales.

El diseño curricular como proceso social, tiene actores esenciales: profesor, estudiante y comunidad, que se proyectan en una estructura social, cultural, política, diversa y compleja a la que no es ajena la investigación formativa como estrategia de enseñanza y de aprendizaje dentro del marco de interacción simbólica y desde un planteamiento flexible del currículum de las carreras; precisamente en el currículum están plasmadas las intencionalidades y fines de la formación profesional integral, con lo que se procura satisfacer la demanda social; el diseño

curricular al implementarse y desarrollarse contribuye al cambio, transformación y desarrollo del sujeto y la sociedad.

El profesor como facilitador de cambios de la realidad educativa desde el diseño curricular, tiene que promover y reforzar el desarrollo del núcleo de autonomía personal, del pensar por sí mismo, condiciones necesarias del cambio personal y social.

Una educación comprometida con el cambio social llevada por el educador auténtico, se torna subversiva del orden social, al cual cuestiona y del cual recibe frontal rechazo. El educador se convierte así en “luchador” por unos valores de índole social y humano que en el caso del modelo socioeconómico capitalista neoliberal niega o desconoce.

El aula, la carrera y la universidad son oportunidades que privilegian la construcción de espacios de una sociedad de democracia participativa y protagónica, con justicia y paz, que hagan posible lo imposible como lo es el *buen vivir* o el *vivir viviendo*, en ese escenario crítico se desconstruye significados, códigos y símbolos acuñados desde la modernidad y postmodernidad, producto de la dominación colonizadora del saber, constituyen un punto de partida para procesos descolonizadores del eurocentrismo, yankycentrismo, porque deben delimitar la formación del nuevo hombre responsable y

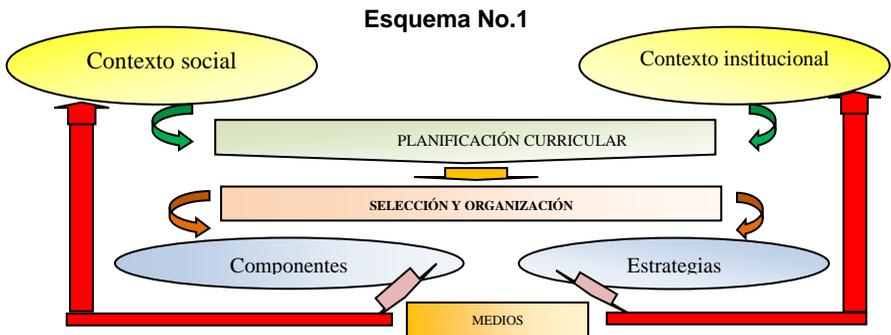
conductor del mañana, ese accionar transformador está condicionado por la forma como se encara la comprensión de la realidad social concreta del hoy. No hay nada más revolucionario que una institución educativa libre, pensante, crítica e investigadora que reflexione sobre su praxis y se auto transforme.

El estudiante en la práctica educativa actual, no debe ser considerado como elemento repetidor, receptor, pasivo, conformista, sin que medie el debate, la discusión, solo porque se considera al profesor un informador cuando en realidad el profesor y el estudiante no constituyen un par antagónico, son colaboradores en la construcción de los conocimientos y de la formación profesional.

La dualidad contradictoria del par profesor – estudiante, es dinámica, dialéctica y sistémica, de permanente interacción dialógica, se inicia en la tarea educativa sobre la que se edifica la construcción de los saberes, es portadora de las potencialidades y aspiraciones de la sociedad local, regional o nacional, su núcleo central es la planificación o diseño, en ese par se concibe la idea de la educación liberadora que explora, el auto-descubrirse que recupera su subjetividad, propiciado por un aprendizaje autónomo – colaborativo – estratégico, social y

crítico de construcción, de desarrollo y transformación. Tapia, Estrabao, Tapia y Torres (2017)

Los argumentos expuestos hasta aquí, están orientados hacia la comprensión, por lo que toda acción educativa no debe hacerse al margen de una rigurosa planificación que contemple su propia evaluación: elementos que se visualizan en el siguiente esquema No.1:



Fuente: Aprendizaje estratégico áulico

Elaborado: Ermel Tapia

Aunque la formación laboral tiene sus particularidades didácticas, en investigaciones realizadas según Herrera, (2003) citado por Cuenca, (2011, p.21) se revela que no se fundamenta en estudios teóricos profundos, sino en concepciones en ocasiones de carácter empíricas, sin la necesaria sistematización y generalización que demanda su desarrollo, que para el

funcionamiento de las unidades docentes, hay carencias de modelos teóricos contruidos desde las ciencias pedagógicas y cada carrera tiene su patrón a partir de formulaciones sustentadas básicamente en la lógica generalizadora de las profesiones, donde se omiten categorías didácticas configuradas de la dinámica propia de contextos laborales educativos concretos y la insuficiente concepción teórica y sistémica de su didáctica, superar aquellas insuficiencias requiere aplicar principios del diseño curricular.

Principio de procedimiento del profesor: es la reflexión sobre los propios principios es un aspecto profundamente personal y solitario, pero resulta fundamental de cara a esclarecer y expresar las prioridades, implica tiempo y esfuerzo, valor y compromiso, sinceridad y autocrítica y, sin duda, la lectura profesional es la base de este proceso de diseño curricular porque es lo que proporciona las ideas necesarias para el avance en la conexión teoría-práctica. Proporciona un acceso rápido a otras perspectivas e ideas sobre nuevos programas, nuevas técnicas de enseñanza, formas de trabajar con los colegas y posibilidades generales de perfeccionamiento. Una hora semanal dedicada a un artículo da acceso, al menos, a cuatro ideas y perspectivas nuevas al mes. ¿Es cuestión de tiempo o de prioridades? Fullan y Hargreaves, (1997, p. 101).

Otro principio que se debe considerar es el de los nexos internos del proceso formativo, o sea, entre la profesión y las ciencias que le sirven de base, en esa dinámica el diseño curricular revela la contradicción entre el modelo del profesional (componente totalizador) y la estructura interna de la carrera (componente derivador), donde la cultura sistematizada por las ciencias o ramas es un mediador es una dimensión que aporta contenidos para lograr los objetivos del modelo del profesional.

El diseño curricular para planificar y organizar el proceso de formación de los profesionales en la educación superior “se apoya en otra dimensión a la cual sirve, que es el proceso profesional que desarrolla el egresado en su actuación y comunicación en aras de la solución de los problemas que se enfrenta en su labor” Álvarez de Zayas, (1996, p.42)

Desde la perspectiva de la práctica social, el diseño curricular enriquece la subjetividad humana, sustento básico para la producción y la creación de la riqueza social (ciencia, tecnología, arte, filosofía, etc.) y espiritual (valores de convivencia, cívicos, patrióticos), es el fundamento para el desarrollo sostenido de la humanidad, lo que permite alcanzar estabilidad y correlación de fuerzas sociales favorables para la práctica de la cultura política,

la práctica de la producción, la práctica educativa y de valores, como parte de la formación integral del estudiante.

La reforma del currículo de la educación superior

La reforma del currículo en la educación superior es una consecuencia de la emergencia del paradigma de la complejidad que lo impulsa: la globalización y la sociedad del conocimiento, por consiguiente a las instituciones de educación superior que crean conocimientos, administran y gestionan recursos intelectuales, les corresponde diseñar proyectos que fortalezcan la producción científica, humanística y tecnológica dentro del proceso mundial de generación y transferencia de conocimientos.

La reforma del currículo de la educación superior debe reflejar en su diseño desarrollo, evaluación y una sostenida pertinencia con sus actores, problemas zonales, regionales y logros, al mismo tiempo, ser innovadora y por consiguiente, según Medina y Guzmán (2011) deben considerarse cuatro grandes ámbitos para su formulación:

- 1. el ámbito territorial desde el que se orienta la desconcentración y descentralización con visión multipolar para la creación de planes de estudios articulados y flexibles.*

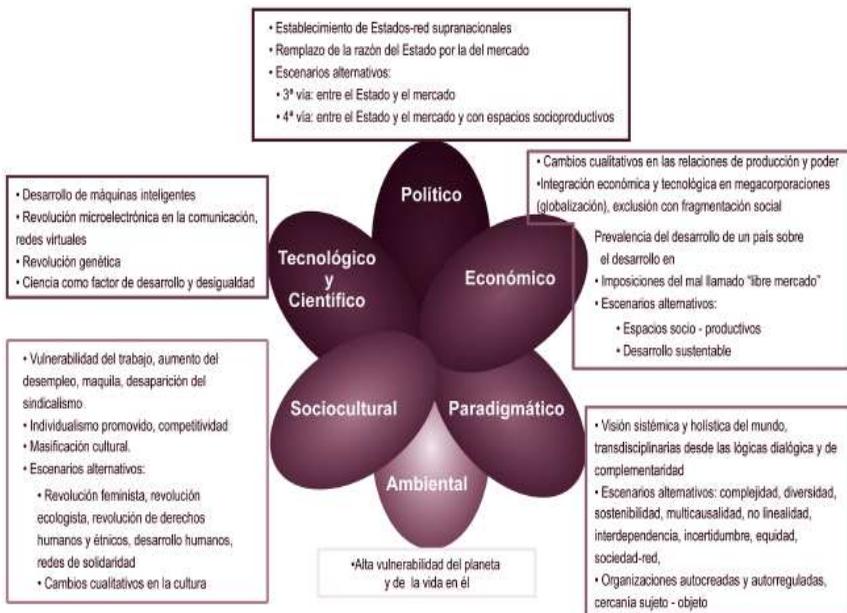
2. el ámbito económico, donde se debe atender la transición entre un mercado mundializado a la creación de espacios socio productivos y cooperativos, lo que genera la necesidad de promover a partir los planes de formación una visión emprendedora y nuevos campos de formación.
3. el ámbito político, que debe proporcionar la participación, a través de un currículo que fomente la capacitación en y para el trabajo en equipo y la formación de líderes con responsabilidad social y,
4. el ámbito socio cultural, a través del cual las IES deben estimular la formación de ciudadanos capaces de fomentar redes sociales y profesionales, así como desarrollar actividades curriculares que conduzcan a la autogestión del conocimiento y la identidad cultural, relacionando las funciones de docencia e investigación con las de extensión en contextos comunitarios.

La situación mundial no puede ser ignorada. Los procesos que se originan en el contexto internacional hacen surgir la necesidad de un nuevo discurso curricular, emanado de una reflexión crítica y del debate de ideas, fuente de análisis e innovación.

Solo así se podría ofrecer una educación que modifique las tensiones y contradicciones actuales, presentes en cada uno de los ámbitos y que pueda corresponderse con la misión de las IES en lo referente a la formación de profesionales socialmente calificados, lo que permitirá enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

En el esquema No.2 se representa los ámbitos desde los cuales el currículo debe determinarse (pp.21 y 22).

Esquema No.2

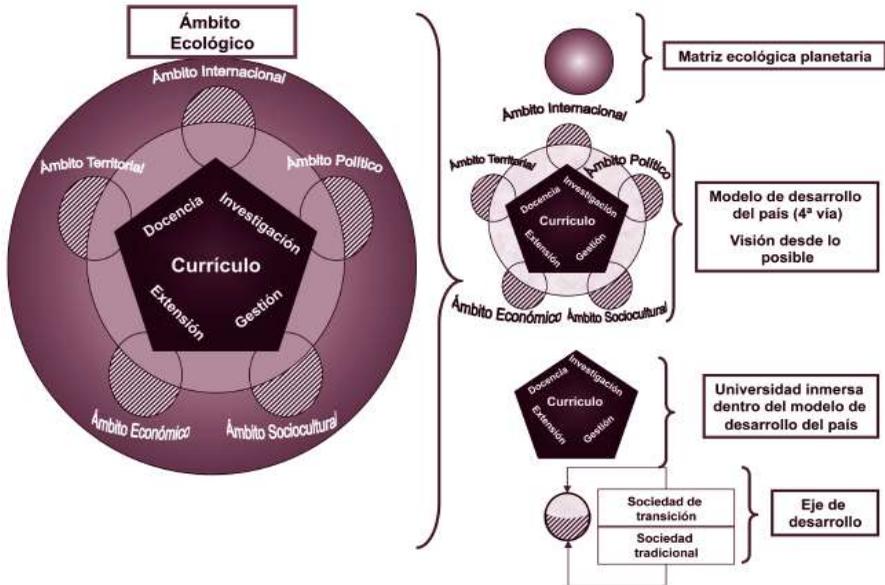


Fuente: libro Innovación curricular en IES de Medina y Guzmán, 2011

La responsabilidad debe ser compartida de manera conjunta y armónica con los diversos sectores de la sociedad. De ahí que el currículo tiene que corresponderse con las funciones sustantivas de las IES, con las exigencias de cambio, con lo que es posible entonces modificar: los actuales procesos que se dan en cada uno de los ámbitos (ver esquema No.3, se trata que a partir de

una matriz ecológica mundial que posibilite fomentar el desarrollo del país.

Esquema No. 3



Fuente: libro Innovación curricular en IES de Medina y Guzmán, 2011

Tal y como lo plantea Morín (1999, p.27), “el diseño curricular deberá ser ecologizante, por cuanto sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento, competencia y valor en una relación inseparable con el medio cultural, social, económico, político y, por supuesto, natural”.

En estas condiciones, puede decirse que el currículo es la concreción de una teoría pedagógica que se vuelve acción para el aseguramiento del aprendizaje y el desarrollo del conocimiento, se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, y se ejecuta en un proceso real llamado enseñanza, que –a su vez– se transforma en facilitación estratégica entre la teoría y la construcción del conocimiento que es investigación formativa y práctica, entre el docente y los estudiantes. Cada teoría pedagógica y cada modelo pedagógico generan una propuesta de currículo diferente.

Si un profesor no explicita la concepción pedagógica con la que diseña su didáctica de facilitación de aprendizajes constructivos, probablemente estará reproduciendo un conocimiento colonizador eurocéntrico neoliberal, sin saberlo, y estará en la senda de un modelo pedagógico tradicional, en el que mezcla elementos intuitivos de manera ecléctica, en base a confrontaciones personales con reflexiones pedagógicas, curriculares u otras, lo que implica insuficiencias y distorsiones incompatibles con lo que se entiende por innovación.

CURRÍCULO, DISEÑO CURRICULAR Y TAREAS

El currículum

La teoría curricular, como disciplina didáctica, confiere al diseño un período donde se estructura el currículum, el que debe ser flexible, adaptable y originado por sus actores, cuando la gestión de este proceso conlleva a una implementación por los propios factores implicados.

Un currículum es la acepción singular en español del latín curriculum. En plural currícula... Refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo.

De modo general, el curriculum responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículum, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas.

Al ser el concepto de currículum polisémico, uno de sus horizontes epistemológicos lo concibe desde lo social – constructivista como una serie estructurada de experiencias de aprendizajes que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta que

es: producir los aprendizajes a niveles de familiarización, productivos o creativos según un plan previsto.

La construcción de los conocimientos tiene dos aspectos interconectados: el diseño y la acción. Implican una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje, al precisar sus dimensiones que son tres, se observa que una de aquellas es el diseño curricular:

- El diseño curricular.
- El desarrollo curricular.
- La evaluación curricular.

El diseño curricular

Álvarez de Zayas, R. (s/f) asume el currículo como un modelo didáctico conceptual que posee la estructura de su objeto de estudio: la enseñanza – aprendizaje por un lado y por otro, el carácter de proceso que expresa una naturaleza dinámica dada las características del objeto.

Según Addine (2013) el diseño curricular:

Está dirigido a elaborar una concepción de currículo del currículo (proyecto y proceso) que responda a las exigencias

de formación del profesional en determinado nivel de educación; como proceso, se erige sobre fundamentos teóricos que emanan de la filosofía educativa de cada institución sobre la base de un proceso que se está proyectando, ejecutando y evaluando en cada momento y evidencia la proyección y la dirección de ese proceso en la práctica; es una obra humana que se proyecta desde el pasado, se realiza en el presente y deberá evaluar y modificar en el futuro (p.47).

Por lo tanto, la relación sociedad – institución universitaria, se concreta en el modelo del profesional aprobado por el CES en el diseño de Carrera, como de perfil amplio donde se expresa el encargo social, el objeto de la profesión, las esferas de actuación, los problemas profesionales y el modelo de actuación profesional, en función de ellos se modela las restantes dimensiones del currículo.

Construir una lógica curricular que oriente el diseño de la formación profesional integral, significa considerar una concepción didáctica que promueva conocimientos, desarrollo de habilidades y de valores como parte de un aprendizaje continuo en contextos laborales diversos. Este aspecto es clave puesto que en el diseño, las categorías didácticas que emergen del contexto formativo sustentan la dinámica de la formación profesional que tiene lugar en las carreras, donde el contenido de

formación profesional posee particularidades conforme a una lógica que debe propiciar la adaptación a los múltiples escenarios profesionales donde se desarrollan los procesos profesionales de carácter social.

El proceso de diseño curricular para la formación profesional contempla la elaboración del programa y la precisión de los objetivos formativos por niveles que lo integran y juegan un papel decisivo, porque responden por un lado, a la lógica de dicha formación en contextos laborales y por otro, a la lógica de la profesión.

En esta relación se aprecia una contradicción entre categorías didácticas contenidas en los diseños de las distintas carreras, generalizadoras para la profesión y las que emergen de determinados contextos laborales donde se desarrolla el proceso formativo; por lo que es necesario singularizarlas en la dinámica del diseño curricular, de manera que puedan reconocerse en los contextos laborales formativos más específicos.

El diseño curricular se ha transformado en un tema de considerable debate, con frecuencia con perspectivas contrapuestas, entre los responsables de la formulación de políticas, los expertos, los profesionales y la sociedad en general.

La complejidad de los procesos de diseño de currículos y la gama de cuestiones que fundamentan el “qué” y el “cómo” de la enseñanza (facilitación), el aprendizaje (comprensión) y la evaluación plantean grandes desafíos para los encargados de formular políticas. Las normativas y regulaciones legales establecidas en el marco de la Ley de Educación Superior a partir del año 2010, en el Ecuador, exige a las universidades a mejorar sus procesos en todas las dimensiones, para dar paso a la inserción, integración y globalización en el intercambio y movilidad de la educación con el entorno y con el mundo.

Como los procesos de elaboración de currículos están influenciados tanto por necesidades locales como por tendencias más amplias y transnacionales, es fundamental utilizar una perspectiva internacional amplia sobre las cuestiones, tendencias y enfoques relativos al currículo.

El diseño curricular es mucho más que la definición del perfil profesional y la configuración de una malla secuencial y lógica de asignaturas y experiencias de aprendizaje organizadas para la formación de profesionales en las carreras que oferta una institución de educación superior en sus niveles macro, meso y micro. Tiene su objeto de estudio propio que es la modelación de

acciones, procesos pedagógicos de formación profesional, ordenados, secuenciados y lógicos que guían la ejecución de un plan de estudio con programas específicos de disciplinas. 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.

Algunos autores definen el diseño curricular como una selección cultural y como tal, un difícil ejercicio de “apreciar y excluir”. Incluyendo una proyección de educación permanente, los ciudadanos no tienen una única oportunidad de aprendizaje por lo tanto, diseñar un currículo es tomar decisiones y la tarea del diseño no es una tarea fácil.

La literatura científico pedagógica confirma distintas concepciones teóricas acerca de los modelos y metodologías de diseño curricular, situación que justifica la necesidad de su contextualización a las condiciones donde se aplican, pues como plantea Kemmis, citado por Reyna (2004), el problema central de la teoría del currículo debe ser entendida como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado y el de las relaciones de la educación y la sociedad por otro.

Esto significa que al concebir diseños curriculares, necesariamente haya que adscribirse a concepciones filosóficas, pedagógicas, psicológicas y sociológicas específicas.

En el empeño de fomentar una educación superior pertinente, el diseño curricular se erige en una cuestión fundamental, por tanto, la cooperación entre las universidades y los centros productivos y de servicios adquieren cada vez mayor relevancia. Al constituirse esta colaboración en condición de éxito y de supervivencia, las unidades productivas y de servicios asimilan mejor el conocimiento Mayorga (1999) que emana de las universidades y al mismo tiempo, esta auxilia a las empresas a afrontar los retos.

Se facilita lo diseñado y con ello, en el aula, se busca logros de aprendizaje, facilitar – enseñar y aprender – comprender que constituyen pares dialécticos complejos y contradictorios su resolución aporta resultados exitosos o insuficiencias de cuanto fue diseñado, por lo tanto facilitar - comprender es otro par dialéctico que está en relación con lo concreto y concreto pensado con lo que se transforma lo fáctico por su complejidad de marcos diversos de la concepción del diseño curricular, en algunos casos visibles, porque generalmente están reglamentados, son normativos e institucionales y otros ocultos,

pero son trascendentes en las acciones pedagógicas, esas decisiones las toman los profesores cotidianamente en el desarrollo de su práctica educativa.

En la ejecución de las prácticas pedagógicas el profesor toma decisiones basadas no solo en su conocimiento disciplinar y didáctico, sino también en sus convicciones personales. Aquellas convicciones personales acerca del diseño de su facilitación y de su construcción es lo que genera hondas repercusiones en su propuesta de hacer pedagógico, actúa en el escenario áulico nutrido de ciertas herramientas conceptuales y metodológicas en su hacer recurre a marcos de referencia y a sus modos de ver el mundo y por tanto, sus acciones de facilitación y de aprendizaje dejan espacios indeterminados como señala Schön, consecuentemente se trata de evitar concebir al profesor como un técnico desarrollador del currículo.

Una de las primeras acciones que realiza el profesor es anticipar futuras acciones para asegurar logros de aprendizajes desarrolladores y transformadores, es decir tiene que diseñar un sílabo o plan de asignatura (PA). El plan contempla un programa analítico que operacionaliza el desarrollo del contenido mínimo micro curricular que está regulado en el Diseño o Rediseño de la Carrera.

Para Ruiz y Tenutto, (2007): el término programa viene del griego (programa) a través del latín. Los antiguos griegos usaban esta palabra para referirse a las actividades planeadas y prescritas que servían como guía del desarrollo de las funciones de sus actos; *programma* viene del verbo *prografo*; *pro* significa “antes” y *grafo* escribir” y sílabo viene del latín sillabus que significa catálogo y esta del latín catalogus: ordenación ordenada de conceptos, por consiguiente programa o sílabo son términos que connotan la misma realidad.

Diseñar el currículo de una asignatura es programar con anticipación, es la previsión anticipada de cómo realizar la facilitación de los aprendizajes y las acciones estratégicas para alcanzar los logros de aprendizaje de manera deseable y valiosa.

La programación es un instrumento que ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente las actividades y recursos necesarios para alcanzar, en un tiempo dado, determinadas metas y objetivos.

El proyecto alude a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas.

En las instituciones de educación superior la programación según Camilloni (2004) articula tres funciones del proceso de enseñanza:

1. Una función de regulación y orientación de la acción: traza un curso de acción y define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea.
2. Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción: permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones.
3. Función de representación y comunicación: plasma y hace públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto, que puede presentar grados de formalización variable (p.8).

Las formas en las que los docentes de la educación superior facilitan la construcción de los conocimientos del programa del sílabo, está guiado por sus concepciones filosóficas, políticas, ideológicas de la reproducción – dominación de la colonialidad de los saberes o por una mirada crítica de estos saberes que busca la independencia y la descolonización de los conocimientos.

Lo que aporta Donald Schön (1980) es importante para el diseño curricular, él recuperó la distinción aportada por Jürgen Habermas (1993) entre la racionalidad técnica y la racionalidad

práctica: la racionalidad técnica se encuentra orientada hacia el control o dominio de la realidad y su preocupación está vinculada al establecimiento de fines – medios; la racionalidad práctica tiene relación con los valores, con la propuesta de ampliar la comprensión de las relaciones entre las personas, lo que implica un proceso de reflexión sobre la práctica y sobre la acción.

Diseñar el currículo implica Gimeno (1988) la previsión de la acción antes de realizarla, es decir, separación en el tiempo de la función de planear y anticipar la implementación. El plan resultante de diseñar anticipa o representa la práctica que resultará.

El diseño forma parte fundamental de la preparación de los profesores y es útil para distinguir la práctica propia de los demás. Para Schön (1987) el diseñador es quien *conversa* con la situación en la que actúa, con una reflexión sobre la práctica que experimenta, con una idea guiada por principios que configuran un problema, distingue elementos, elabora estrategias de acción y configura modelos sobre los fenómenos.

La metodología básica Ruíz (2001) del diseño curricular, de acuerdo a las teorías normativas son: fundamentación de la carrera profesional, elaboración del perfil

profesional, organización y estructura curricular y evaluación continua del currículo.

Con lo expuesto en las líneas anteriores, queda esclarecido que en la literatura del diseño curricular, en ocasiones lo identifican como planificación, en este texto se identifica al mismo tiempo como diseño o planificación.

El diseño curricular es una dimensión del currículum y en su estructura contiene la metodología, acciones y resultados del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares.

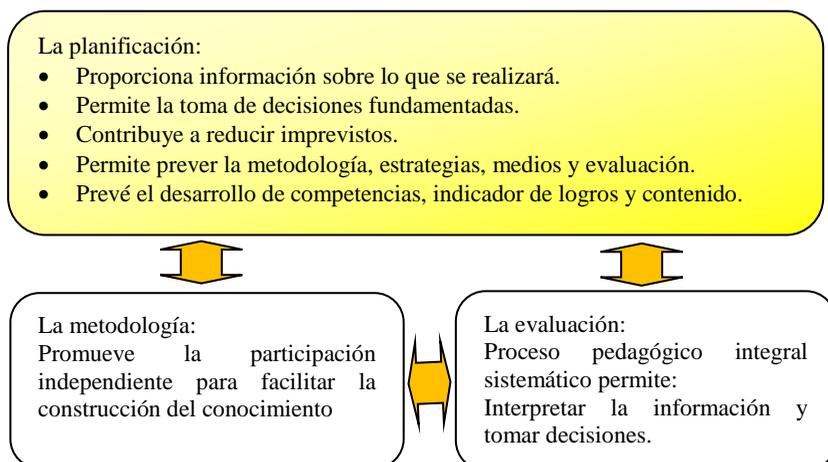
El diseño curricular prescribe una concepción educativa determinada, que en la educación superior se define con claridad en el modelo educativo o pedagógico y que al ejecutarse está orientado a la solución de problemas de la zona o región, satisfacer necesidades; con su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje que debe reflejar pertinencia y calidad de su entorno de aprendizaje, vinculación e investigación formativa.

La planificación es uno de los procesos de suma importancia porque proporciona orientación de lo que va a realizar, permite

prever la metodología, los recursos, las técnicas de evaluación que se utilizarán en y durante el desarrollo de la labor educativa.

La formación profesional Fuentes (2009, p.7) precisa de consideraciones que no pueden quedar en lo factual y espontáneo, urge dar paso a lo epistemológico, lo axiológico y actitudinal con un énfasis en lo valorativo y sustentado en una profundización ontológica, epistemológica y lógica de la educación superior, lo cual sustenta las metodologías para los procesos universitarios, que una vez que se aplican propicia las necesarias transformaciones y trascendencia de la universidad en su contexto –social – político - cultural.

Esquema No.4



Fuente: Diseño curricular
Elaborado por: Ermel Tapia

Es pertinente a la hora de elaborar el diseño de una plan de clase, tener presente el programa del sílabo y los componentes que aportan información acerca de qué se hará en el aula; el plan de clase es un documento que enuncia las intenciones de lo que se va a construir como aprendizaje.

El plan de clase está permeado en lo fundamental por un acto de comunicación donde profesor y estudiantes asumen un cierto contrato, acuerdo, bases necesarias para un trabajo colaborativo, autónomo e investigativo.

Un buen diseño curricular permite al docente facilitar las experiencias y estrategias de aprendizaje vinculadas con la realidad inmediata para darle un verdadero significado a los aprendizajes.

Por todo lo argumentado anteriormente el diseño curricular es:

- Metodología, en el sentido de que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular.
- Acción, en la medida que constituye un proceso de elaboración, desarrollo y transformación y,
- Resultado, porque del proceso queda plasmado en documentos curriculares la concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla.

Tareas del diseño curricular

No siempre las tareas del diseño curricular han estado bien delimitadas como dimensión del currículum, sin embargo es posible apreciar que en la literatura en la mayoría de los modelos se plantea 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.

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 del curricular y especialmente para la educación superior que es donde ha alcanzado mayor desarrollo esta materia.

Un trabajo que vale la pena destacar por su concepción más completa sobre tareas del currículum es el de Rita M. Álvarez de Zayas (1995), en consecuencia, las tareas del diseño curricular integra los siguientes componentes:

- Diagnóstico de problemas y necesidades.
- Modelación del currículum.
- Estructuración curricular.
- Organización para la puesta en práctica.
- Diseño de la evaluación curricular.

COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR

1. Diagnóstico de problemas y necesidades.

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 de 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 el currículum vigente, su historia, contenidos, contextos, potencialidades, efectividad en la formación de los estudiantes, 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 diversa índole que se produce en la realidad, por ejemplo:

- Lo que se construye y lo que se necesita.

- Lo que se facilita y lo que se comprende.
- Lo que se logra y lo que cambia la realidad.

Estos conflictos se clasifican, se jerarquizan y de ellos se priorizan los problemas que deben ser resueltos en el proyecto curricular o diseño curricular de carrera, materia integradora, proyecto integrador, sílabo.

Del estudio previo debe surgir el listado de necesidades e intereses de los sujetos a formar que deben tenerse en cuenta en el currículum a desarrollar. De todo expuesto, 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, que refiera los problemas y necesidades a resolver.

2. Modelación del currículum

En esta tarea se precisa la conceptualización del modelo, es decir, se asume posiciones en los diferentes referentes teóricos

en relación con la realidad existente. Se explicita cual es el criterio de sociedad, hombre, educación, maestro, alumno. 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.

Los elementos citados deben quedar expresados de forma integrada en objetivos para cualquiera de los niveles que se diseñe.

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 disciplinas, asignaturas o módulos, de acuerdo al criterio de estructuración que se asuma y al tipo de currículum adoptado, en correspondencia con el nivel que se diseña.

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 o sílabo la metodología se refiere a cómo estructurarlo y evaluarlo. Así mismo si se trata de un módulo, disciplina, asignatura, una unidad didáctica, una clase., debe quedar revelada la forma de desarrollar y evaluar su aplicación práctica.

Si la concepción del currículum es cerrada o abierta, 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:

- Conceptualización del modelo.

- Identificación del perfil del egresado o los objetivos terminales.
- 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 organizadas 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.

3. 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 las 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.

4. Organización para la puesta en práctica del proyecto curricular

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, su fase operativa de aula y la creación de condiciones particulares para el control de la calidad a nivel de planificación, desarrollo y evaluación. 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, nivel, año y carrera. Para alcanzar niveles de integración hacia el logro de los objetivos, el trabajo tiene en el centro al estudiante para diagnosticar su desarrollo, sus avances, limitaciones, necesidades, intereses, etc., y en la operatividad, a la dirección y comisión de carrera, que son los que diseñan acciones integradas entre los miembros de los colectivos pedagógicos y buscan que las acciones sean coherentes y sistemáticas.

La organización de la implementación del diseño curricular incluye la elaboración de horarios, conformación de grupos académicos, la aplicación de normativas relativas al trabajo de clases, tareas de vinculación e investigación formativa y de otras actividades relacionadas con la creación de ambientes apropiados de aprendizajes y recursos, por lo que en ella participan todos los factores que intervienen en la toma de decisiones de esta índole, incluyendo la representación estudiantil.

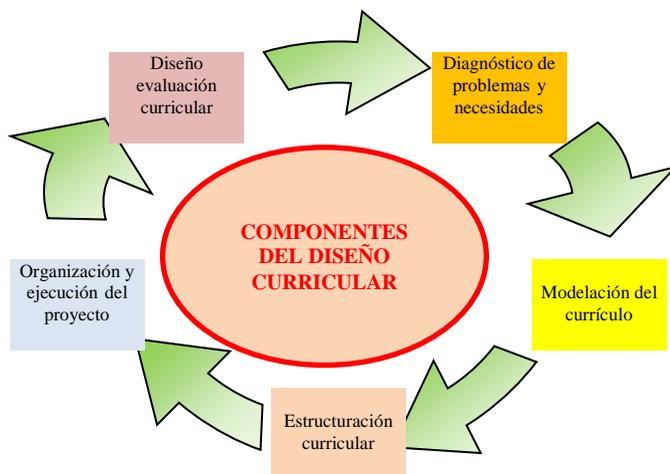
5. Diseño de la evaluación curricular

En todos los niveles y para todos los componentes del proyecto curricular se diseña la evaluación que debe 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 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 al mismo tiempo y espacio del resto de las dimensiones, reconociendo que hay tareas 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.

Esquema No.5



Fuente: Diseño curricular
Elaborado por: Ermel Tapia

CAPÍTULO 2.



LOS NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

OBJETIVOS:

- *Profundizar la teoría de los componentes del diseño y desarrollo curricular.*
- *Analizar los principios del proceso pedagógico para el desarrollo del diseño curricular en el aula.*
- *Conceptualizar los niveles de concreción del diseño curricular.*
- *Describir los elementos del tercer nivel del diseño curricular.*

CONTENIDOS

- Referentes del diseño y desarrollo curricular
 - a) ¿Qué y para qué enseñar?
Los objetivos.
Características generales de los objetivos.
Clasificación de los objetivos por su función.
Características generales de los objetivos instruccionales.
El contenido: conocimientos + habilidades.

- Nivel de asimilación del contenido.
- Nivel de profundidad del contenido.
- Nivel de sistematicidad del contenido.
- b) ¿cuándo enseñar?
- c) ¿cómo enseñar?
- d) ¿qué, cómo y cuándo enseñar?
- Niveles de concreción del diseño curricular
 - 1° nivel: diseño macro curricular.
 - Lineamientos epistemológicos para el diseño curricular de la educación superior.
 - Misión.
 - Visión.
 - Fines.
 - Objetivos.
 - Metas.
 - 2° nivel: diseño meso curricular.
 - Diseño debidamente equilibrado.
 - Diseño del proyecto de carrera.
 - Diseño del perfil de egreso.
 - 3° nivel: diseño microcurricular.
- Elementos del tercer nivel del diseño curricular
 - Definición de sílabo.
 - Alcance.
 - Responsabilidad.
 - Normas generales.
 - Normas académicas para el diseño del sílabo.
 - Estructura del sílabo.
 - Descripción de los elementos que integran el sílabo
 - Carátula.
 - Información general.
 - Fundamentos de la asignatura.
 - La sumilla.
 - Los objetivos.
 - Verbos para objetivos de nivel: conocimientos.
 - Verbos para objetivos de nivel: comprensión.

Verbos para objetivos de nivel: aplicación.
Verbos para objetivos de nivel: análisis.
Verbos para objetivos de nivel: síntesis.
Verbos para objetivos de nivel: evaluación.
Los logros de aprendizajes.
Logros a nivel: comprensión.
Logros a nivel: aplicación.
Logros a nivel: análisis.
Logros a nivel: síntesis.
Logros a nivel: evaluación.
Actitudes, valores y ética profesional.
Temas y contenidos temáticos.
Clase teórica.
Clase expositiva.
Clase seminario.
Clase basada en la resolución de problemas.
Clase práctica.
Clase taller.
Ferías académicas.
Recursos didácticos.
Evaluación.
Criterios de evaluación.
Requisitos de aprobación.
Referencias bibliográficas.
La selección de lecturas.
Referencias bibliográficas básicas.
Referencias bibliográficas complementarias.
Normas académicas complementarias.
Formato de presentación del sílabo.
Criterios para la selección – organización y formulación de los contenidos básicos comunes.
El proyecto pedagógico de aula.
Objetivo del proyecto pedagógico de aula.
Protocolo para el diseño del proyecto pedagógico de aula.

Proyecto integrador.
Plan de clase.
El aula.
Elementos del plan de clases.
Ejemplo de plan de clase.
Diseño de rúbricas como instrumentos de evaluación del aprendizaje.
Rúbrica.
Principios por el que se diseña una rúbrica.
El diseño de una rúbrica.
Ventajas dl uso de las rúbricas.
Tipos de rúbricas.
Ejemplo de rúbrica comprensiva.
Los requerimientos de una rúbrica analítica.
Diseño de escala para una rúbrica.
El diseño curricular de tutorías.
El tutor.
Concepción de tutorías.

REFERENTES DEL DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

Una de las principales novedades de la Reforma Curricular para cada una de las áreas es la definición de un marco curricular o matrices. Al elaborar el diseño de la educación superior, se hace imprescindible tomar decisiones en torno a un gran número de aspectos que, básicamente, se agrupan en cuatro tópicos:

a) ¿qué y para qué enseñar?

Definición de objetivos y contenidos. Se impone la necesidad de efectuar una selección de acuerdo con los principios educativos actuales.

Los objetivos

Son el modelo pedagógico del encargo social que la sociedad exige a la educación superior; son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso docente - educativo se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante y futuro graduado. Es la previsión del resultado de la actividad del estudiante.

Características generales de los objetivos

A partir de las relaciones que la sociedad establece con la universidad, en la que esta última se subordina a la primera se infiere que el objetivo desempeña ese papel de intermediario, por lo que se constituye en el elemento principal como utopía, pero mediatizado por el método, el objetivo regula el proceso, determina el objeto que este delimita del contenido de la clase o tema y precisa, además, el método, los medios, el entorno, la evaluación y las formas organizativas de la enseñanza - aprendizaje; que dado el carácter de sistema del proceso, influye en el logro y por tanto en la formación de la personalidad de los estudiantes en la medida que se construye y transforma el objeto.

Una de las variables del proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica es analizar si el objetivo al iniciar el profesor la clase lo formula expresamente a los estudiantes o no, ¿lo trabaja como un elemento concienical y motivacional que genere necesidades internas y como meta de logro a ser alcanzada al final de la clase?; investigaciones realizadas en el Ecuador demuestran que aunque el profesor reconoce que el objetivo es la categoría fundamental del proceso, no lo formula porque cree que el estudiante debe reconocerlo a partir de los contenidos que se

trabajan o abordan en el desarrollo del tema y de la clase. Un tema siempre abarca una programación más de tres horas de clases.

Los objetivos en el proceso de la formación profesional en función de la dimensión espacial y temporal anual o semestral se derivan en: generales para el diseño de carrera, año académico, semestre, asignaturas; particulares para el sílabo y el tema, así como específicos, para la clase y tareas de aprendizaje autónomo.

El objetivo es de todas las categorías del proceso docente - educativo el que tiene un carácter más subjetivo, en tanto es aspiración, idea, propósito. Sin embargo, en el objetivo está presente la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo, la cual se concreta en cuatro momentos fundamentales:

1. cuando se formulan en la clase, es decir, cuando los docentes lo hacen consciente en el estudiante y éste asume ese propósito para lograrlo, esa es la función de redactarlo y comunicarlo, de esa manera el objetivo se convierte en necesidad de aprendizaje.
2. cuando determinan el objeto y éste delimita el contenido de aprendizaje, de esa manera queda objetivizado en el plan de

estudio o sílabo de la asignatura, en el plan de clase y en la tarea del aprendizaje autónomo.

3. cuando se desarrolla el proceso del método, el profesor actúa en función de él para alcanzar el logro.
4. cuando el estudiante realiza las tareas programadas que apuntan al logro, la idea o sea el objetivo del profesor se convierte en acción facilitadora, en actividad práctica estudiantil; es el momento cuando lo subjetivo adquiere un carácter objetivo, al transformarse el aprendizaje, en atributos culturales de la personalidad del estudiante.

Como se expuso anteriormente, una de las funciones del objetivo es la de orientar el proceso docente, la de precisar en el objeto, el sistema de conocimientos y la estructura u orden en que se enseñarán. Ello influye en alguna medida en la lógica que seguirá el desarrollo del proceso del método que es quien lo condiciona todo, el método de enseñanza tiene carácter mediatizador porque responde a la subjetividad histórico – cultural y política del docente; es ese carácter el que determina el modo en que aprenderá el estudiante y en última instancia su futura manera de pensar y actuar. Las formas organizativas del proceso se adecuarán a la lógica descrita anteriormente, para propiciar la asimilación o dominio del contenido en el cumplimiento del objetivo.

En resumen, las características fundamentales de los objetivos son las siguientes:

1. manifiestan las exigencias que la sociedad plantea a la educación.
2. orientan el proceso docente para transformar a los estudiantes según la imagen del hombre que se aspira.
3. determinan el resto de los componentes del proceso docente en su relación dialéctica transformadora.
4. se formulan y realizan de forma planificada que está mediatizada en lo esencial por el método y de ello dependerá el éxito del proceso.

Características de los objetivos educativos e instructivos

Los objetivos se pueden clasificar de acuerdo con el grado en que se aspira modificar la personalidad del educando: en educativos e instructivos, que es una clasificación solo didáctica para la comprensión de la función de los objetivos pero en la realidad del proceso es una estructura, es una unidad, es decir una totalidad de lo educativo e instructivo.

- **Objetivos educativos;** son aquellos que están encaminados a conformar aspectos más trascendentales de la personalidad de los educandos tales como sentimientos, valores y convicciones,

- Objetivos instructivos; tienen menor trascendencia y están vinculados con el dominio por parte de los estudiantes del contenido de una asignatura.

Durante la organización del proceso docente es necesario, en primer lugar, establecer los rasgos más generales y esenciales que deben caracterizar a los objetivos del nivel o tipo de educación, aquellos dirigidos a conformar los aspectos más trascendentes de la personalidad del educando en el plano filosófico, político, ético y estético, estos son los objetivos educativos que al mismo tiempo son generales, particulares y específicos, los que dan respuesta al problema planteado a la educación, el encargo social. En estos objetivos se concreta las aspiraciones que la sociedad tiene con los futuros profesionales de los diferentes niveles de educación.

El sistema de objetivos generales, particulares y específicos instructivos expresan las características que deben alcanzar los estudiantes que se les faculte resolver los problemas cognoscitivos a su alcance en el mundo de la profesión.

Características generales de los objetivos instructivos

Al intentar formular un objetivo instructivo habrá que atender a varias interrogantes:

Preguntas	Respuesta
¿Qué deben aprender mis estudiantes?	Conocimiento
¿Qué aspiraciones deben realizar con esos conocimientos?	Habilidad
¿Hasta dónde debo exigir a mis alumnos?	Asimilación
¿Con qué herramienta debo operar?	Profundidad
¿Cómo darle seguimiento al aprendizaje?	Sistematicidad

A continuación analizaremos los elementos componentes de los objetivos instructivos y su estructura correspondiente.

El contenido: conocimientos + habilidades

Un objetivo no está completamente formulado cuando se declara que el estudiante conozca una ley (por ejemplo), sino cuando se dice qué va a ser capaz de hacer con esa ley: definirla, deducirla, aplicarla, extrapolarla, etcétera.

Desde el punto de vista didáctico el conocimiento está estrechamente ligado a la habilidad, como otro elemento del contenido de la enseñanza. De ahí que al formular los objetivos y expresar en él los modos de actuación del estudiante se deben plasmar no sólo los conocimientos, sino también las habilidades, que de manera interrelacionada permiten alcanzar el objetivo.

El objetivo contiene como núcleo o elemento fundamental: la habilidad. La determinación del verbo que mejor refleja esa habilidad adquiere en la práctica una enorme importancia.

Hasta el momento, hemos planteado dos de los elementos que deben aparecer en el objetivo: el conocimiento y la habilidad. Sin embargo, la práctica educativa de la formación educativa plantea la necesidad de precisar las condiciones en que se apropia el estudiante de este contenido; se hace necesario determinar, por tanto, los niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad del contenido.

Nivel de asimilación del contenido

Cada objetivo instructivo tiene que dejar explícito el nivel de asimilación de los contenidos (conocimientos + habilidades) que se pretenda lograr, es decir, el grado de dominio de esos contenidos, entendiéndose por dominio la apropiación del conocimiento y de las habilidades vinculadas al conocimiento en determinadas condiciones.

Los niveles de asimilación son cuatro: de familiarización, reproductivo, productivo y creativo. El análisis de la actividad externa o social de los estudiantes permite apreciar los distintos grados de dominio o de asimilación.

En el nivel de familiarización se pretende que los estudiantes reconozcan los conocimientos o habilidades presentadas a ellos, aunque no los puedan reproducir.

El nivel reproductivo implica la repetición del conocimiento asimilado o de la habilidad adquirida. Cuando el estudiante repite prácticamente lo dicho o lo hecho por el docente, se dice que ha asimilado a un nivel reproductivo. Algunos autores le asignan gradaciones a este nivel de asimilación, en dependencia de si la acción se desarrolla con o sin modelos previamente establecidos, o si se presenta pequeñas variantes del algoritmo que se toma como contenido a asimilar.

En el nivel productivo, los estudiantes son capaces de utilizar los conocimientos o habilidades en situaciones nuevas. Esto constituye una enseñanza que lo prepara para saber usar lo aprendido en la solución de problemas.

El nivel creativo supone la capacidad de resolver situaciones nuevas para las que no son suficientes los conocimientos adquiridos. En este caso, no sólo no se conoce el método para resolver el problema, sino que tampoco se dispone de todos los conocimientos necesarios para resolverlo, por lo que se presupone un elemento cualitativamente nuevo (al menos para el estudiante).

Como consecuencia, al formularse los objetivos se deben dejar claro, no sólo qué conocimiento debe asimilar, sino qué acciones se va a ejecutar con este conocimiento, es decir, qué nivel de asimilación le corresponderá. En todos los casos, la enunciación del verbo no garantiza, la precisión del nivel de asimilación; es necesario, entonces, redactarlo y utilizar todas las palabras que expliciten dicho nivel.

Tabla 1. Niveles de asimilación del contenido.

Niveles de asimilación	Características del contenido	Situación planteada
Familiarización	"nuevo"	Desconocida
Reproductivo	Conocido	Conocida
Productivo	Conocido	Nueva
Creativo	Parcialmente conocido	"nueva"

Nivel de profundidad del contenido

El nivel de profundidad es fundamental en la determinación de los objetivos; se concreta el nivel de esencia en que se asimila cada concepto, ley, teoría o cuadro del mundo; el grado de complejidad o riqueza con que se domina cada habilidad.

Un mismo concepto puede ser apropiado en un mayor o menor grado de complejidad, formando parte de un sistema de carácter

más esencial, con un mayor o menor grado de abstracción. Esto es lo que ha dado en llamar nivel de profundidad.

El programa analítico o sílabo de una asignatura puede variar en extensión; es decir, la existencia de un mayor número de conceptos, leyes, teorías a estudiar. Sin embargo, no se debe identificar esto con el nivel de profundidad. El nivel de profundidad posibilita determinar las posibles variantes de programas de una disciplina, en correspondencia con las distintas carreras o tipos de formación profesional.

Nivel de sistematicidad del contenido

El desarrollo exitoso de la enseñanza exige determinar correctamente los objetivos en los diferentes niveles estructurales del proceso docente: carrera, nivel, año, carrera, disciplina, asignatura, unidad, clase y tarea.

Esta característica del proceso y en consecuencia de los objetivos se apoya en el concepto de sistema es decir, en la integración del conjunto de elementos, cuyo resultado es cualitativamente superior a la suma de estos elementos. En la práctica de la educación se ha denominado a los objetivos de sistemas de orden mayor, como generales y a los de orden menor, como particulares o específicos. De tal modo, que a los

objetivos de la clase se les suele llamar objetivos específicos; a los de unidad, particulares, y a los de asignatura o disciplina generales.

De acuerdo con el principio de la derivación gradual de los objetivos: los objetivos generales del egresado deben precisarse paulatinamente, esto es desde el año o nivel, la disciplina, la asignatura. Los particulares para el sílabo, y los específicos para la clase, guardan derivación desde los más generales hasta los más particulares.

La derivación gradual de los objetivos no puede considerarse como la descomposición de estos en acciones aisladas, por el contrario, cada uno de los subsistemas que surgen como resultado de esta derivación, tienen que ser considerado como elementos de un sistema rigurosamente articulado que constituyen los objetivos del futuro egresado. Esta derivación implica que los objetivos más específicos se subordinan a los particulares y estos a los generales, pero de tal manera que el conjunto de objetivos derivados interactúe también como un sistema.

Los objetivos de la disciplina, en su propia estructura, encierran, en alguna medida, la lógica de su ciencia o rama de saber y refleja también, en sus aspectos más generales, la lógica del

proceso que prevé la asequibilidad de los contenidos durante su asimilación por el estudiante.

Los objetivos en que se declara un mayor nivel de asimilación y profundidad se deben obtener, en buena medida, como resultado al alcanzar sistemas de orden mayor. Es decir, los objetivos generales de la asignatura reflejan la posibilidad de integrar todos los contenidos para obtener resultados de mayor alcance.

El profesor, al desarrollar el proceso docente, debe lograr en los estudiantes la integración y sistematización de los contenidos al finalizar las clases y la asignatura, de modo tal que produzca saltos de calidad en la comprensión de la esencia de estos contenidos.

Tabla 2. Clasificación de los objetivos de acuerdo al nivel de sistematicidad.

Clasificación	Nivel de sistematicidad	Evaluación	Documento
Objetivos generales	Asignatura o grado	Examen final de la asignatura o grado	Programa de la asignatura o grado
Objetivos particulares	Tema o unidad	Evaluación parcial	¿Plan de asignatura?
Objetivos específicos	Clase	Evaluación frecuente	Plan de clase

b) ¿Cuándo enseñar?

Secuenciación y temporalización de objetivos y contenidos. Se trata de distribuir de forma argumentada, a lo largo de los distintos ciclos de la educación del estudiante, la forma en que se ordenarán y secuenciarán los objetivos y contenidos.

NIVEL DE SISTEMATICIDAD DE LOS OBJETIVOS
Los objetivos se formulan en función de los contenidos por lo cual tienen algunos rasgos particulares:
Nivel de sistematicidad del contenido
Nivel de asimilación de los contenidos
Nivel de profundidad del contenido

¿Cómo enseñar?

Orientaciones metodológicas. Es posible organizar la clase sin usar el mando directo en exclusividad ¿Qué implicaciones didácticas tiene utilizar otros estilos de enseñanza? Son las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizarán para alcanzar los objetivos.

EL MÉTODO

Responde a las preguntas:

¿Cómo enseñar?
¿Cómo aprender?

Se constituye en la vía o camino que se adopta en la ejecución del proceso enseñanza – aprendizaje por los sujetos que lo llevan a cabo, el uso del contenido permite el alcanzar el logro u objetivo, tiene como esencia la actividad lógica y ordenada del proceso de construcción del conocimiento.

El método es la categoría didáctica que sintetiza no solo la acción intelectual de los sujetos, sino también lo motivacional y afectivo.

c) ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Evaluación. Aspectos e instrumentos en concordancia con el resto de decisiones adoptadas en el currículo. Son las acciones evaluativas para valorar el logro de los objetivos.

OBJETO DE LA EVALUACIÓN

¿QUÉ EVALUAR?

La evaluación debe comprobar, evaluar y reorientar todo el proceso que sigue el estudiante para aprender y desarrollarse integralmente.

No se evalúa el contenido sino lo que resulta relevante, significativo y valioso del contenido.

Se evalúa el contenido, los métodos, técnicas, medios didácticos, la facilitación pedagógica del docente, el entorno de aprendizaje, la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje y la carrera.

PRINCIPIOS DEL PROCESO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL DISEÑO CURRICULAR EN EL AULA

El desarrollo del diseño curricular requiere en el aula el conocimiento de principios pedagógicos, al respecto (Cañedo, 2013), los fundamenta en el orden epistemológico como a continuación se detalla:

Por su nivel de generalización los principios conducen a la elaboración de normas más concretas, que le permiten al profesor la aplicación de las mismas de forma más específica y particular. A estas normas las llamaremos acciones. Las acciones son indicadores prácticos encaminados a lograr una aplicación acertada de los principios. Además están en correspondencia directa con los objetivos y tienen un carácter particular, pues se refieren a tareas y etapas específicas del proceso educativo y hacen posible la concreción de los principios como una estrategia en la que es posible incorporar nuevas acciones, resultado del análisis crítico de la práctica.

Por lo tanto el proceso pedagógico no es espontáneo y cada día se impone más elevar la calidad del proceso pedagógico, lo que es posible si la dirección de dicho proceso se hace con rigor científico, comprometidos con la educación de la personalidad, como resultado de la labor educativa.

Para establecer los principios que posibilitarán una dirección efectiva del proceso enseñanza-aprendizaje es necesario tener en cuenta los siguientes criterios:

- Necesidad de atender a las leyes esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje y las relaciones gnoseológicas.
- Necesidad de corresponderse con una concepción de enseñar y de aprender.
- Necesidad de corresponderse con una concepción teórica del proceso pedagógico, sin olvidar el nivel didáctico y las posibilidades y realidades de la práctica escolar vigente.

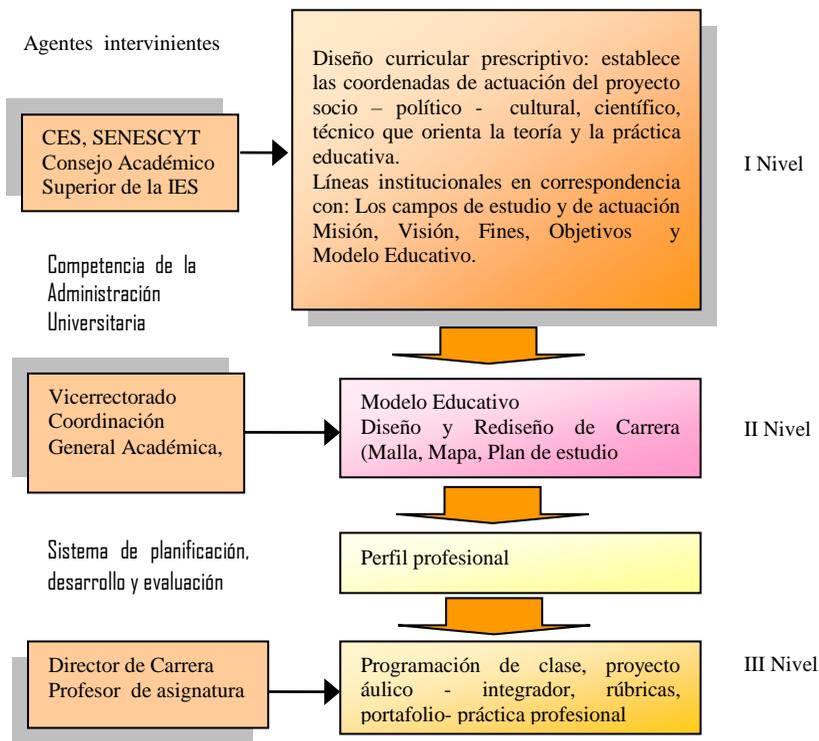
Los principios que se proponen son los siguientes y pueden servir de base para derivar otros principios:

1. Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso enseñanza aprendizaje.
2. Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad.
3. Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de la educación de la personalidad.
4. Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.
5. Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.
6. Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad (pp. 7-18).

NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Es comúnmente aceptada la existencia de tres niveles de concreción creciente para el diseño curricular, tal como se representa en los esquemas 6 y 7:

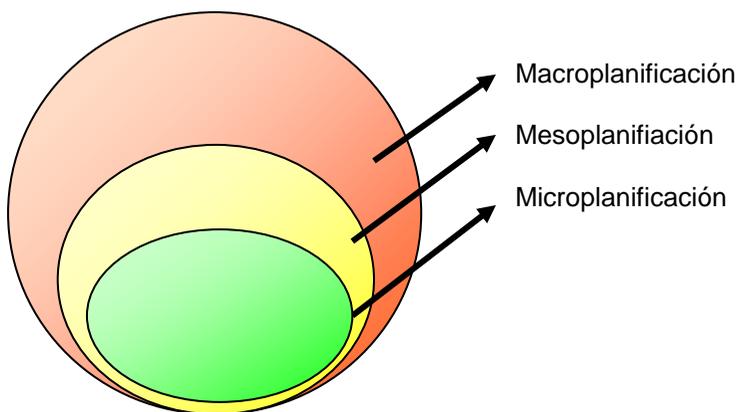
Esquema No.6



El aula como unidad funcional y organizativa de la programación

Fuente: niveles de concreción del currículo 2017
Elaborado por: Ermel Tapia

Esquema No.7

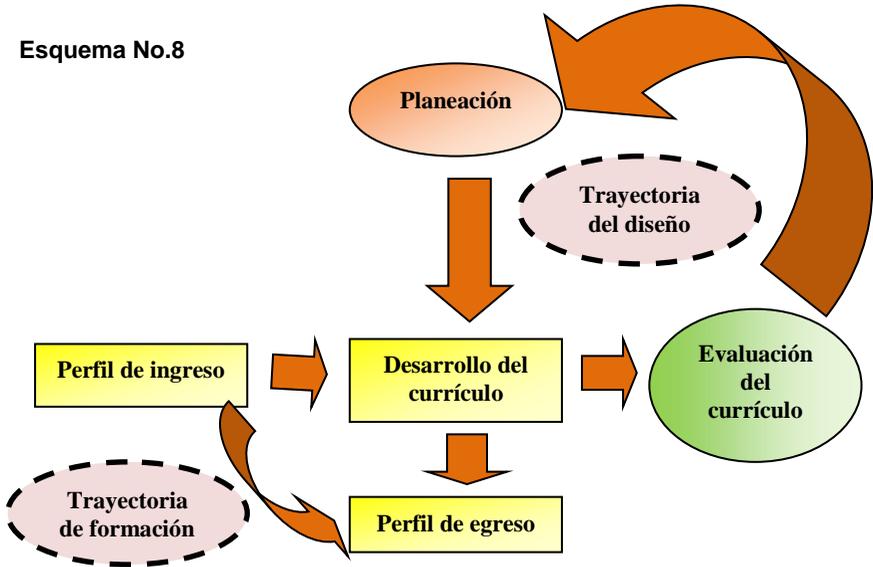


Fuente: niveles de concreción del currículo 2017
Elaborado por: Ermel Tapia

La planeación es una etapa fundamental del desarrollo curricular porque se erige como el documento de referencia para las fases posteriores. Por tanto, es muy importante elaborar el plan del currículo concertado. La planeación estratégica permite clarificar e integrar con cierto orden los diferentes elementos que componen el currículo, como se representa en el esquema No.8

La planeación estratégica es el proceso estructurado por el cual una IES define su razón de ser en el entorno donde realiza sus funciones sustantivas, vislumbra su estado deseado en el futuro, y desarrolla los objetivos y las acciones concretas con pertinencia y alta calidad.

Esquema No.8



Fuente: diseño curricular 2017
Elaborado por: Ermel Tapia

1º Nivel: Diseño Macro Curricular.

Este nivel del diseño curricular integra de manera sistémica lo que el Estado orienta como política pública en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), como en el Plan Nacional del Buen Vivir, el Cambio de la Matriz Productiva, la Misión, Visión, Fines, Objetivos, Modelo Educativo y las Líneas curriculares para la construcción del diseño curricular de la educación superior constituyen los referentes teóricos metodológicos que configuran el escenario deseado para cumplir con calidad, pertinencia y

responsabilidad social las funciones sustantivas de la universidad.

La planificación estratégica es un modo de planificar el cambio y el futuro, se integran las diversas informaciones que provienen del medio externo e interno. Incorpora la realidad cambiante de una manera lógica y realista. La planificación se sustenta en información tanto cualitativa como cuantitativa. Arteaga, J. López, L y Pincay, J. (2015), quienes expresan que:

En el diseño curricular están presentes las bases y fundamentos teóricos del currículo, las posiciones prácticas y metodológicas que direccionan la posición ideológica y el marco conceptual que se establecen en el enfoque curricular, se precisan los componentes y dimensiones curriculares. Con estos criterios se trata de buscar en la política educativa a nivel nacional, regional e institucional, cuál es el ideal del hombre a formar, cuáles son los valores que se pretende desarrollar, para establecer cuál es el perfeccionamiento o la transformación del diseño curricular con la construcción del modelo (sistema) que sea coherente con las características que debe reunir tanto la profesión como el proceso de formación, y que sirva de base para elaborar el instrumento que se concrete con las metodologías y procedimientos consistentes con los presupuestos epistemológicos del modelo educativo, pedagógico y didáctico asumido (p.49).

El diseño curricular, se sitúa en un paradigma articulador con centralidad socio - cultural y con intencionalidad político - cultural; es articulador porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógicos - didácticos y la lógica de la práctica pre profesional y de vinculación con la colectividad. Pero privilegia la lógica articuladora, porque da significado a lo socio – cultural, sin desconocer la construcción teórico epistémica de cada lógica, pone acento en la centralidad socio - cultural del campo que las contiene y articula.

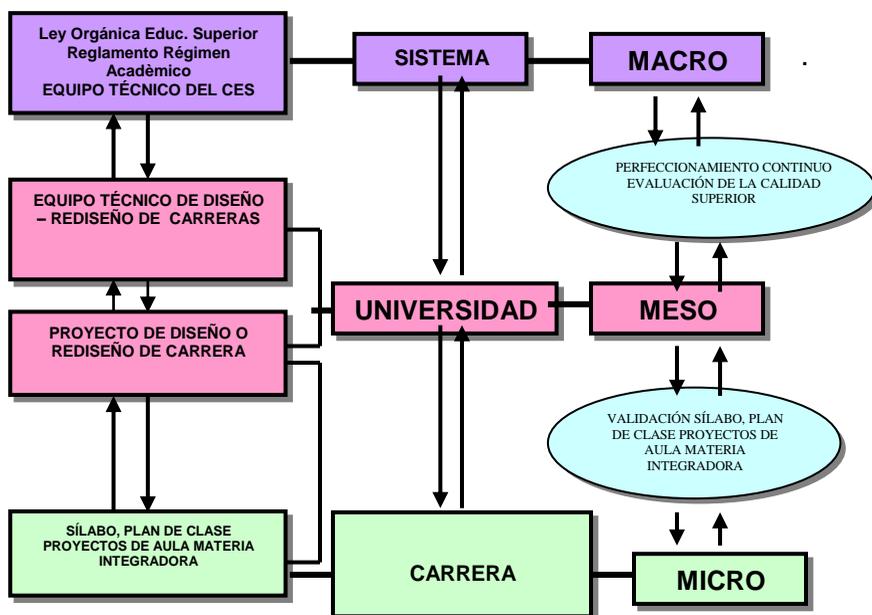
La macroplanificación es un instrumento a largo plazo para varios años, se relaciona con las grandes líneas del pensamiento filosófico, científico, tecnológico, con las políticas nacionales y con las grandes metas del Sistema de Educación Superior.

Varela señala como elementos de la macroplanificación lo siguiente:

- Los grandes principios inspirados de la acción
- Los fines globales y sectoriales
- Las políticas generales de cada sector y subsector
- Las estrategias generales y específicas para cada sector y subsector.

El diseño macro curricular de la educación superior debe ser entendido como un proceso integral y sistémico en el que se distinguen con claridad tres niveles, instancias o momentos íntimamente relacionados entre sí, con una clara relación de subordinación y dependencia, tal como se observa en el esquema No.9

Esquema No.9



Fuente: Diseño curricular 2017/ Elaborado por: Ermel Tapia Sosa

El diseño curricular que cada carrera elabora toma en cuenta las exigencias del Reglamento de Régimen Académico de las

Universidades y el interno de cada IES, así como el Modelo Educativo y en función de ellos se construye el diseño y se organiza, desarrolla y evalúa la tarea educativa. En otras palabras, es el esfuerzo de adaptar las propuestas educativas generales a la realidad concreta en la que funciona cada IES. Su elaboración tiene tres propósitos fundamentales:

- Adecuar al contexto los lineamientos: filosóficos, científicos, tecnológicos de la educación superior, la Misión, Visión, Fines, Objetivos y el Modelo Educativo (ME); implica conocer las debilidades y proyectar escenarios superadores desencadenantes de procesos de alta calidad en la que sus actores: estudiantes, trabajadores, empleados y docentes demuestran estar comprometidos con la cultura de la calidad que los hace trascendentes al contexto comunitario; haciendo uso de la infraestructura, organización, academia e investigación con responsabilidad social en la generación de respuestas a las demandas y problemas de la sociedad.
- Garantizar la coherencia de la práctica educativa dentro de la institución y en el marco del régimen de libertad de cátedra que es necesario respetar.
- Ayudar al mejoramiento de la competencia de los docentes, mediante la reflexión de su propia práctica y a través del esfuerzo para explicitar los criterios que justifican las

propuestas que hacen, las decisiones que toman y los métodos que utilizan, sin descuidar un proceso continuo de formación en el ámbito del desempeño profesional.

Lineamientos epistemológicos para el diseño curricular de la educación superior.

Según Larrea, E (2015) propone para el diseño del currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica algunas consideraciones para orientar su construcción:

- a) La Rectoría del Estado sobre la Política Pública de Educación Superior debe ejercerse desde la transformación de las visiones de la institucionalidad ejecutora, generando nuevos roles vinculados a la orientación, promoción, asesoría, participación y evaluación de IES, programas, carreras, actores, redes y sectores de desarrollo.

- b) Las IES deben ser conscientes de que los cambios están destinados a lograr su legitimidad y ello implica un pacto educativo, que les permita la definición de la nueva institucionalidad y la realización de su participación en la construcción de la cohesión social, la democracia, “la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y la defensa de la diversidad cultural” (De Souza, 2005:67)

- c) Los ejes básicos de sustentación y sostenibilidad de la calidad de la educación superior, radican en las transformaciones de las matrices de organización del

conocimiento, organización académica y organización de los aprendizajes, lo que hace que cualquier modelo serio de cambio, deba proponer la integración de las funciones sustantivas de la Educación Superior: formación, investigación y gestión del conocimiento (vinculación con la colectividad), formando plataformas que se enlazan en cada uno de los procesos de gestión académica.

- d) Cualquier reforma que se plantee en la educación superior debe tomar en cuenta los desafíos que sostiene Edgar Morín (1999), referidos a lograr la contextualización e integración de saberes, la complejización del conocimiento y la democracia cognitiva. Ello llevaría a la universidad, como plantea el mismo autor, a la “revolución paradigmática” o la llamada también, “reforma del pensamiento”.
- e) Los nuevos modelos académicos de la educación superior deben considerar los cambios que se operan en los horizontes epistemológicos del conocimiento, las nuevas tendencias de la educación superior a nivel latinoamericano y mundial, las reformas académicas, normativas, perspectivas y planes de desarrollo, visiones y necesidades de los actores y sectores, si queremos hacer de las IES instituciones pertinentes y de calidad.
- f) La consolidación de la calidad de las IES, no radica exclusivamente en la medición de los estándares y en las restricciones de operación, sino en las posibilidades de la

gestión de redes interinstitucionales, donde las de más alta producción de conocimiento y aprendizajes, posibiliten al resto el mejoramiento de capacidades y competencias, compartiendo talento humano, programas, infraestructura científica y pedagógica y los modelos de gestión.

- g) Los cambios que deben operarse han de integrar la transición del conocimiento disciplinar, al inter y transdisciplinar; de la homogeneidad de actores y espacios de aplicación del conocimiento, a la heterogeneidad; de los circuitos de producción del conocimiento cerrados y descontextualizados, a circuitos abiertos y en contextos de aplicación; y de la aplicación técnica y comercial de los saberes a la “aplicación socialmente edificante y solidaria” (De Souza, 2005:83).

- h) Los nuevos horizontes de formación del talento humano de la nación deberán centrarse en sus capacidades cognitivas para la creación y re construcción del conocimiento en contextos de investigación e innovación. Para ello la educación superior deberá proporcionar ambientes de aprendizaje con claras dinámicas de organización del conocimiento y los saberes, que produzcan espacios sociales y epistemológicos para interpretar los problemas de la ciencia y la realidad, orientados a la implicación con su transformación, en el marco de una formación ciudadana e intercultural (pp. 1-2).

Misión

La misión de la IES, es una declaración que clarifica la esencia, la razón de ser y el propósito de la organización. Es producto de la reflexión del grupo administrativo responsable de la organización social y, expresada en términos claros y concisos, debe incrementar la identificación de todo miembros de la organización; es decir, debe contribuir a intensificar la integración y la identidad de la universidad.

Visión

La visión de la IES es una declaración que incluye una perspectiva a largo plazo porque implica expresar lo que se proyecta: que la IES será el futuro y se enuncia en términos concretos.

Fines

La LOES (2010) en el Art. 8.- señala que serán fines de la educación superior:

- a) aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas

- b) fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico
- c) contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional
- d) formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social;
- e) aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo;
- f) fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional;
- g) constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico; y,
- h) contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria (p.6).

Objetivos

Los objetivos expresan una puntualización en el plano teórico de los logros que se persiguen en la IES en relación al entorno. La formulación de los objetivos sintetiza y explicita los contenidos de la misión, al mismo tiempo que resalta las áreas en las que la universidad debe replantear o reforzar sus funciones.

Metas

Las metas derivan de los objetivos a lograr planteados para la IES. Las metas reflejan la manera en que la organización podrá cumplir los objetivos, con la consideración explícita de los recursos disponibles, incluyendo al recurso, tiempo. Las metas por lo regular, se expresan en términos de logros cuantificables.

2º Nivel: Diseño Meso Curricular

El nivel meso del diseño curricular es elaborado por la Comisión de Planificación Académica de la Coordinación General Académica de la Institución de Educación Superior.

Diseño curricular debidamente equilibrado

El Reglamento de Régimen Académico (RRA) de la educación superior establece el conjunto de normativas con el que el diseño

o rediseño de una carrera esté debidamente equilibrado al respecto, sobre las Unidades de Organización Curricular (UOC):

Artículo 21.- Unidades de organización curricular en las carreras técnicas y tecnológicas superiores, y de grado.- Estas unidades son:

1. **Unidad básica.-** Introduce al estudiante en el aprendizaje de las ciencias y disciplinas que sustentan la carrera, sus metodologías e instrumentos, así como en la contextualización de los estudios profesionales;

2. **Unidad profesional.-** Está orientada al conocimiento del campo de estudio y las áreas de actuación de la carrera, a través de la integración de las teorías correspondientes y de la práctica pre profesional;

3. **Unidad de titulación.-** Incluye las asignaturas, cursos o sus equivalentes, que permiten la validación académica de los conocimientos, habilidades y desempeños adquiridos en la carrera para la resolución de problemas, dilemas o desafíos de una profesión. Su resultado fundamental es el desarrollo de un trabajo de titulación, basado en procesos de investigación e intervención o la preparación y aprobación de un examen de grado (...) Las horas asignadas a la unidad de titulación, serán equivalentes al 20% del número total de horas del programa.

Artículo 28.- Campos de formación de la educación superior de grado o de tercer nivel.- En este nivel, los campos de formación se organizarán de la siguiente manera:

1. **Fundamentos teóricos.-** Integra el conocimiento de los contextos, principios, lenguajes, métodos de la o las disciplinas

que sustentan la profesión, estableciendo posibles integraciones de carácter multi e inter disciplinar.

2. **Praxis profesional.-** Integra conocimientos teóricos - metodológicos y técnico instrumentales de la formación profesional e incluye las prácticas pre profesionales, los sistemas de supervisión y sistematización de las mismas.

3. **Epistemología y metodología de la investigación.-** Integra los procesos de indagación, exploración y organización del conocimiento profesional cuyo estudio está distribuido a lo largo de la carrera. Este campo genera competencias investigativas que se desarrollan en los contextos de práctica de una profesión. En este campo formativo se incluirá el trabajo de titulación.

4. **Integración de saberes, contextos y cultura.-** Comprende las diversas perspectivas teóricas, culturales y de saberes que complementan la formación profesional, la educación en valores y en derechos ciudadanos, así como el estudio de la realidad socio-económica, cultural y ecológica del país y el mundo. En este campo formativo se incluirán además, los itinerarios multi profesionales, multi disciplinares, interculturales e investigativos.

5. **Comunicación y lenguajes.-** Comprende el desarrollo del lenguaje y de habilidades para la comunicación oral, escrita y digital, necesarios para la elaboración de discursos y narrativas académicas y científicas. Incluye, además aquellas asignaturas, cursos, o sus equivalentes, orientados al dominio de la ofimática (manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación), y opcionalmente, de lenguas ancestrales (RRA , 2013, pp. 10-14).

Diseño del Proyecto de Carrera

Según La Comisión Permanente de Universidades y Escuelas Politécnicas del Consejo de Educación Superior CES (2014) propone un modelo que a continuación se desarrolla:

Tabla de contenidos

❖ Datos institucionales

Datos personales del rector o rectora

- Número de identificación.
- Apellidos.
- Nombres.
- Email.
- Número de teléfonos de contactos fijo y celular.

❖ Datos de la Institución

- Nombre completo.
- Siglas.
- Misión.
- Visión.

❖ Datos Generales de la carrera

En esta sección:

Revisar los artículos 7, 8, 9, 17, 18, 30, 39, 42, 43, 44, 97, 98, y 100 del Reglamento de Régimen Académico. El artículo 118 de la LOES. Documento de la UNESCO. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación -CINE-, 2013.

- Nombre completo de la carrera.
- Tipo de trámite. (Nuevo | Rediseño).
- Tipo de formación.
- Campo amplio.
- Campo específico.
- Campo detallado.
- Título que otorga.
- Modalidad de aprendizaje. (Presencial | Semipresencial | Dual | En línea | A distancia).
- Número de períodos.
- Número de horas por período académico.
- Número de semanas por período académico.
- Total de horas de la carrera.
- Número de paralelos.
- Número máximo de estudiantes por paralelos.
- Proyección de la matrícula por años de duración de la carrera.

años	Períodos	
	P – I	P – II
1		
...		

❖ Resolución por parte del Órgano Colegiado Académico Superior

- Fecha de aprobación.
- Número de resolución de aprobación.

- Anexar la resolución de aprobación certificada.
- ❖ Organización Institucional donde se impartirá la carrera
 - Datos de la sede(s), sede(s) matriz o extensiones donde se impartirá la carrera, tales como: Nombre, Dirección,
 - Director, Responsable o Encargado.
- ❖ Convenios IES
 - De alianza con otra IES o instituciones, obligatorio para la modalidad Dual.
 - Adjuntar convenio o convenios de alianza con otras IES o instituciones.
 - De prácticas pre-profesionales, obligatorio para las modalidades “En línea y a Distancia”
 - Adjuntar convenio.
 - Informe de la Unidad Asistencial Docente de Salud -UADS-, aplica solo para carreras en el campo de la salud y bienestar
 - Adjuntar informe de la UADS.
- ❖ Descripción general de la carrera

En esta sección:

Revisar: los artículos 21, 22, 23 del Reglamento de Régimen Académico.

❖ Objetivos

- Objetivo general

La redacción debe responder al “qué”, “por qué” y “para qué” en función de los resultados de aprendizajes.

- Objetivo específicos

La redacción debe especificar los vinculados:

- Al conocimiento.
- A la pertinencia.
- A los aprendizajes.
- A la ciudadanía en general.

❖ Perfil de ingreso

Detallar el perfil de ingreso

❖ Requisitos de ingreso

Detallar los requisitos de ingreso.

❖ Requisitos de graduación

Detallar los requisitos de graduación.

❖ Trabajo de titulación

Especificar los trabajos de titulación basándose en el artículo 21 del Reglamento de Régimen Académico.

❖ Políticas de permanencia y promoción

Describe las políticas que sigue la IES para la permanencia y promoción del Personal Académico.

❖ Pertinencia

En esta sección: contestar las preguntas de una forma clara y precisa. Revisar el artículo 107 de la LOES.

¿Cuáles son los problemas y necesidades de los contextos y objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir – PNBV que abordará la profesión?

¿Cuáles son los horizontes epistemológicos que están presentes?

¿Cuáles son los núcleos básicos de las disciplinas que la sustentan?

¿Cómo están vinculadas las tecnologías de punta a los aprendizajes profesionales para garantizar la respuesta a los problemas que resolverá la profesión en los sectores estratégicos y de interés público?

¿Qué problemas de la realidad (actores y sectores vinculados a la profesión) integran el objeto de estudio de la profesión?

¿Cuáles son las tendencias de desarrollo local y regional que están incluidas en los campos de estudio y de actuación de la profesión?

¿Cuáles son los aportes que realizará el currículo a las necesidades de formación del talento humano considerando los aspectos que se detallan en el artículo 107 de la LOES, incluyendo el análisis de demanda ocupacional?

¿Cuáles son las funciones y roles de los escenarios laborales en los que actuarán los futuros profesionales?

❖ Planificación Curricular

En esta sección: Contestar las preguntas de una forma clara y precisa.

Revisar los artículos 10, 11, 22, 27, 28, Capítulo III, Título VI del Reglamento de Régimen Académico. El artículo 17 de la LOES.

❖ Objeto de estudio

¿Qué se estudia o interviene en la formación profesional?

¿Qué se quiere transformar con la profesión?

¿Con qué aplicaciones y orientaciones metodológicas se transformarán los problemas referidos a la profesión?

¿Cuáles son las orientaciones del conocimiento y los saberes que tiene en cuenta la construcción del objeto de estudio de la profesión?

❖ Enfoque de género e interculturalidad

¿Cuáles son las metodologías pedagógicas del currículo que lograrán la incorporación del diálogo de saberes ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género?

¿Cuáles son las habilidades y destrezas teóricas, metodológicas y actitudinales que contemplará el currículo para lograr la incorporación del diálogo de saberes ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género?

❖ Campos de estudios

¿Cuáles son las integraciones curriculares que se realizarán entre asignaturas, cursos o sus equivalentes para la implementación de redes de aprendizajes, proyectos de integración de saberes, de investigación, de prácticas, y otros?

¿Cuáles son los problemas, procesos, situaciones de la profesión que actuarán como ejes de organización de los contenidos teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales en cada una de las unidades de organización curricular y períodos académicos?

❖ Modelo de investigación

¿Qué resultados o logros de los aprendizajes posibilitarán el desarrollo de las capacidades y actitudes de los futuros profesionales para consolidar sus valores referentes a la pertinencia, la bio-conciencia, la participación responsable, la honestidad, y otros?

¿Qué resultados o logros de los aprendizajes relacionados con el dominio de teorías, sistemas conceptuales, métodos y lenguajes de integración del conocimiento, la profesión y la investigación desarrollará el futuro profesional?

¿Qué resultados o logros de los aprendizajes relativos a las capacidades cognitivas y competencias genéricas son necesarios para el futuro ejercicio profesional?

¿Qué resultados o logros de los aprendizajes que se relacionan con el manejo de modelos, protocolos, procesos y procedimientos profesionales e investigativos son necesarios para el desempeño del futuro profesional?

❖ Modelo de prácticas pre profesionales

¿Cuál es el objetivo de la formación en investigación de los futuros profesionales en cada una de las unidades de organización curricular y de los aprendizajes?

¿Cuáles son los problemas que van a ser investigados en cada una de las unidades de organización de los aprendizajes curriculares?

¿Cuál es la metodología de investigación y logros de aprendizajes que van a ser aplicados a lo largo de la formación profesional?

¿Cuáles son los proyectos de investigación y/o integración de saberes que van a ser desarrollados en las unidades de organización curricular y de aprendizajes?

¿Qué asignaturas, cursos o sus equivalentes de otros campos de estudio realizarán la integración curricular para el desarrollo de la formación en investigación?

❖ Metodología y ambientes de aprendizajes

¿Cuál o cuáles son las cátedras integradoras que orientarán las prácticas?

¿Cuál es el objetivo de la práctica en las unidades de organización curricular y sus orientaciones?

¿Cuál es la modalidad y escenario para el desarrollo de la práctica en cada unidad de organización de los aprendizajes curriculares?

¿Qué habilidades, competencias y desempeños profesionales se fortalecen con la formación práctica del futuro profesional a lo largo del currículo?

¿Qué metodologías y protocolos de la profesión van a ser estudiados y aplicados en cada unidad de organización de los aprendizajes curriculares?

❖ Componente Vinculación con la sociedad

¿Qué ambientes de aprendizaje se utilizarán en función de los contextos educativos planificados por la carrera?

¿En qué ambientes y procesos se implementará el aprendizaje práctico?

¿Con qué TIC, plataformas y otros medios educativos contará el modelo de aprendizaje de la carrera y qué aplicaciones se realizará en las diversas asignaturas, cursos o sus equivalentes de los campos de formación del currículo?

¿Qué metodologías de aprendizaje se aplicarán para garantizar las capacidades de exploración, construcción, conectividad del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes?

¿Qué orientaciones metodológicas adoptará la carrera para garantizar procesos de aprendizaje interactivo, colaborativo, autónomo, participativo, conectado y contextualizado?

❖ Descripción Microcurricular

Llene la siguiente tabla, para ello se debe tener en cuenta los artículos 20, 26, 28 y 47 del Reglamento de Régimen Académico.

Asignaturas	Resultados de Aprendizaje	Descripción mínima de contenidos	Número de período lectivo	Cantidad de horas en el periodo lectivo	Unidad de organización curricular	Campos de formación	Organización de aprendizaje
					(Básica Profesional Titulación)	(Fundamentos teóricos Praxis Profesional Epistemología y Metodología de la Investigación Integración de saberes, contextos y cultura Comunicación y Lenguajes)	

❖ Infraestructura y equipamiento

Equipamiento por sedes o extensiones donde se impartirá la carrera

Laboratorios y/o talleres

Nombre	Equipamiento	Metros cuadrados	Puestos de trabajos

❖ Bibliotecas específicas por sedes o extensiones donde se impartirá la carrera

Desglose por cantidad	Número	Descripción general
Titulos		
Volúmenes		
Bases de datos en línea		
Suscripciones a revistas especializadas		

- ❖ Aulas por sedes o extensiones donde se impartirá la carrera

Número de aulas	Proyectores	Punto de red de datos	Computadores	Otros

- ❖ Infraestructura obligatoria para las modalidades “En línea y A Distancia”

¿Describa la plataforma tecnológica integral de infraestructura e infoestructura?

- ❖ Personal Académico y Administrativo

Estructura del equipo coordinador y académico

Documen tu de identidad.	Apellidos y Nombres	Número de teléfono	Correo electrónico	Denomina ción Título de tercer nivel	Máximo Título de cuarto nivel	Denomina ción del máximo Título de cuarto nivel	Cargo / Función	Horas dedicación a la semana	Tipo de relación de dependen cia.

- ❖ Personal académico para el primer año de la carrera, aplica solo cuando es rediseño

Documento de identidad.	Apellidos y Nombres	Asignatura	Títulos relacionados a la asignatura a impartir			Años de experiencia		Publicaciones		Categoría del docente	Número de horas semanales	Tipo de relación de dependencia.
			Denominación Título de tercer nivel	Máximo Título de cuarto nivel	Denominación del máximo Título de cuarto nivel	Docente en el campo	Profesional en el campo	Indexadas	Otras			

- ❖ Perfiles del Personal Académico a partir del segundo año de la carrera, aplicar solo en caso de rediseño.

Asignatura	Títulos relacionados a la asignatura a impartir			Años de experiencia		Publicaciones	
	Denominación Título de tercer nivel	Máximo Título de cuarto nivel	Denominación del máximo Título de cuarto nivel	Docente en el campo	Profesional en el campo	Indexadas	Otras

- ❖ Perfiles del Personal Académico a partir del primer año de la carrera, aplicar solo cuando es nuevo.
- ❖ Información financiera.

En esta sección: Revisar los artículos 4, 8 del Reglamento de Gratuidad/ El artículo 80 de la LOES.

- Valor del arancel.
- Valor de la matrícula.

Presupuesto total que garantice la culminación de la primera cohorte

Desglose	Provisión de Educación Superior	Fomento y desarrollo científico y tecnológico	Vinculación con la sociedad	Otros	Total
Gastos Corrientes					
Gastos en Personal Académico y Administrativo					
Bienes y Servicios de Consumo					
Becas y ayudas financieras					
Otros					
					Subtotal
Inversión					
Infraestructura					
Equipamiento					
Bibliotecas					
					Subtotal
					Total

❖ Anexos

- Convenios
- Resolución de aprobación por parte del Órgano Colegiado Académico Superior
- Malla Académica y
- Otros

Diseño del Perfil de Egreso

El término "Perfil del Egresado", tiene una gran difusión en la actualidad en el ámbito de la educación en todos los niveles, sectores y modalidades. El hecho de determinar los límites y llegar a una definición de una profesión o de lo que se espera del

egresado en un nivel determinado de la enseñanza, conduce a la conceptualización del perfil.

¿Qué es el perfil del egresado?: son las descripciones de las características principales que deberán tener los educandos como resultado de haber transitado por una determinada carrera del sistema de educación superior. Las características hacen referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes; ellas definidas operacionalmente delimitan un ejercicio profesional.

Es la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción derivadas de la realidad social y de la propia disciplina tienden a la solución de las necesidades sociales previamente diagnosticadas en la zona o región.

Muy importante en la elaboración de un perfil es el trabajo precedente que antecede su estructuración, en el que desempeña un papel esencial el diagnóstico que se realiza a través del estudio, aplicación y procesamiento de entrevistas, encuestas y otras técnicas, a fin de ayudar a caracterizar la profesión y sus perspectivas de desarrollo.

También resulta valioso el estudio de los planes anteriores y la experiencia de otras regiones del mundo, así como un estudio

bibliográfico que permite la actualización científica de los especialistas que desarrollaron la tarea.

La elaboración de un perfil debe recorrer varias etapas:

1. Determinación del objeto de la profesión, (determinado por el grupo de problemas que hay que solucionar en el entorno social).
2. Investigar los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina que son aplicables a la solución de los problemas.
3. Investigar posibles áreas de acción del egresado.
4. Análisis de las tareas potenciales que debe desempeñar el egresado.
5. Investigar la población donde podría ejercer su labor.
6. Desarrollo del perfil a partir de integrar necesidades sociales, nivel a alcanzar por las disciplinas, tareas y características poblacionales.
7. Evaluación del perfil.

Un perfil bien definido debe tener la suficiente claridad y precisión para que pueda evidenciar cómo será el egresado por lo que los elementos que lo caracterizan pueden resumirse en:

- Especificar las áreas del conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio.
- Descripción de las tareas, actividades, acciones que deberá realizar en dichas áreas.
- Delimitación de valores y actitudes a adquirir, necesarias para el buen desempeño.
- Análisis de la población que recibirá las esferas de labor.
- Especificación de las habilidades que debe desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico y que permitirá su desempeño.

A estas características debemos agregar que todo perfil debe garantizar la educación permanente y la formación recurrente y principios básicos que la complementan tales como:

Polivalencia: Es la capacidad de conducción adaptación y flexibilidad.

Eficiencia: Diseño, presupuesto, costo y control.

Estrategia: Capacidad para participar, generar situaciones organizativas dentro de un proceso de permanente cambio y transformación.

Actualización: Autonomía para el manejo de las tecnologías modernas.

Estabilidad: Preparación para transitar por diferentes situaciones producto de los cambios y transformaciones sin apartarse de los objetivos.

Todas las características y principios señalados contribuyen a elevar los niveles de desempeño y por consiguiente la proyección hacia el futuro en el perfil del egresado.

Una vez que el perfil se ha estructurado necesita ser ejecutado y validado.

Este se crea para darle solución a una serie de necesidades que la práctica plantea, que parten de un objeto que se relaciona con uno o más problemas, que son los que crean las necesidades señaladas. Pero estas cambian con el transcurso del tiempo, las disciplinas se transforman, el mercado ocupacional se modifica y las actividades profesionales varían.

Si el perfil mantiene o no una vigencia lo determina el análisis de la existencia de los elementos que definieron su creación. La elaboración de un perfil no termina cuando este ha quedado estructurado, pues debe ir adaptándose según se modifican los elementos que lo definen.

3º Nivel: Diseño Micro Curricular.

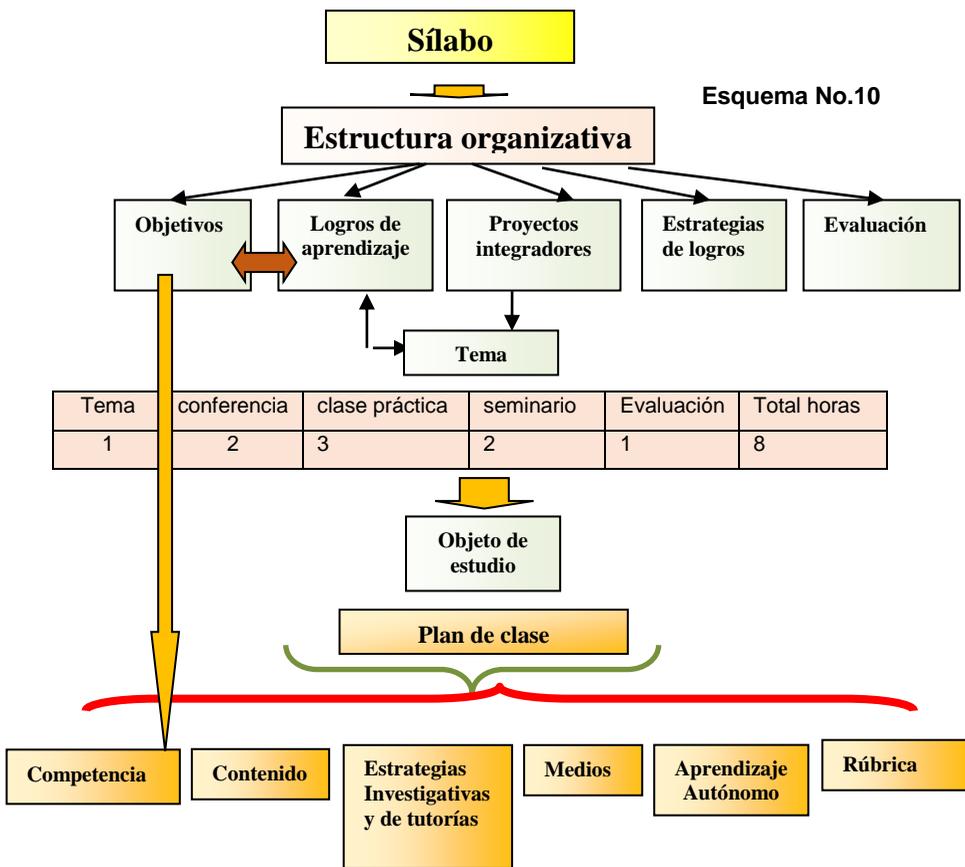
En el siglo XVII, Comenio emplea el término plan de estudios para referirse al conjunto de temas a trabajar en el sistema escolar y según Díaz Barriga (2005), es el mismo “fundador de la didáctica” quien connota que corresponde al profesor la dosificación de contenidos para que estos sean claramente comprendidos por los estudiantes. Se cuenta para ello con el saber docente, el cual puede construir estrategias de enseñanza y organizar las actividades de aprendizaje. Desde la perspectiva de los programas académicos los que posibilitan una articulación entre el campo del currículo y el de la didáctica, según Díaz Barriga, (2005).

El programa de asignatura o sílabo es un instrumento idóneo para el trabajo docente. Es el instrumento que posibilita una síntesis entre la perspectiva, las necesidades y los presupuestos del diseño de carrera expresado en el plan curricular y de los propósitos, compromisos e intereses

educativos y sociales que llevaron al docente a dedicarse a esta profesión (p.12).

El sílabo, logro y plan de clase son instrumentos del diseño micro curricular debidamente articulados.

El logro es una meta o resultado que se propone alcanzar con un tema, la estructura curricular y su planificación que es parte del sílabo, por consiguiente, la planificación de la clase hace relación al tema y a su duración, que cubre por lo general más de tres horas de clases, que es el tiempo necesario para alcanzar el logro de aprendizaje dado y se debe cumplir con el desarrollo del contenido; la revisión de las tareas de aprendizaje autónomo; la evaluación de los aprendizajes; los procesos de tutoría de recuperación del estudiante, como se ve en el desarrollo del tema se deben cumplir los principios pedagógicos; los fundamentos epistemológicos, sociológicos, psicológicos y metodológicos de la investigación formativa, desde la perspectiva desarrolladora y transformadora del proceso de la formación profesional integral, que deviene una fase superior del conocimiento, la condición humana, tal como se observa en el esquema No.1



Fuente: Diseño curricular 2017
Elaborado por: Ermel Tapia

La noción de programas de estudio es propia del siglo XX y es en este siglo en el que se organiza el sistema educativo tal como es conocido internacionalmente. Históricamente dicha noción se configura en las siguientes obras: El ensayo de John Dewey (1902), El niño y el programa escolar; el libro de Franklin Bobbit

(1918), The curriculum, y la conocida declaración del Comité de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación (1926).El nuevo programa escolar

Plantea Díaz Barriga que antes de la conformación de la escuela tradicional, el modelo didáctico que existió fue el del “profesor que convoca a la relación pedagógica a partir de su saber. El estudiante asiste a clase a partir del deseo de saber que provoca la intelectualidad docente” (2005, p. 28). Encuentra rastros de este modelo en la relación de Sócrates con sus discípulos en la Grecia antigua o en el siglo XII en la relación que Abelardo mantenía con sus estudiantes en París.

Díaz Barriga explica que la concepción pragmática, originada en los Estados Unidos a fines del S. XIX y difundida en América Latina como pedagogía científica, devino progresivamente en tecnocrática con el propósito de capacitar para el empleo en una sociedad de creciente industrialización.

En los siglos XIX y XX se estructuró el sentido de los planes y programas de estudios tal como es conocido actualmente.

Los principios de la administración instituyeron la aplicación y la elaboración de planes y programas, afectando con ello la dimensión intelectual del trabajo docente.

Según Ander Egg (1993):

El diseño curricular y el posterior desarrollo curricular tienen su culminación en la programación de aula. Se puede afirmar que es en este ámbito es donde se realiza, efectivamente, el Rediseño de Carrera en su máxima concreción, aplicado a situaciones específicas.

Con esta expresión —programación de aula— se designa al instrumento con el cual los docentes organizan su práctica educativa, articulando el conjunto de contenidos, actividades, opciones metodológicas, estrategias educativas, utilización de textos, material, recursos didácticos y secuenciando las actividades que se han de realizar.

Toda esta organización y articulación de la tarea docente en su trabajo cotidiano en el aula se programa para un período equivalente a un semestre académico. Por lo que se refiere a la programación de estas actividades, el Reglamento de Distribución de Trabajo Docente norma su proceso y establece un puente con el Modelo Educativo.

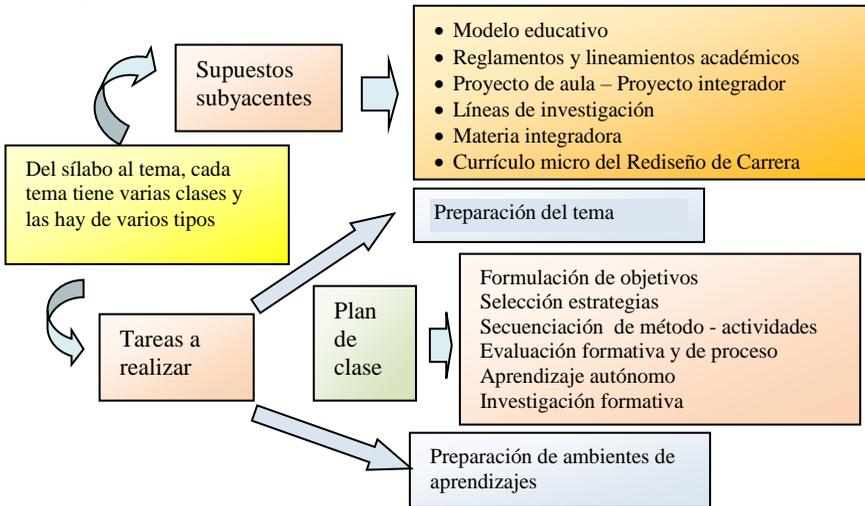
Cuando el docente emprende la tarea de programar su trabajo en el aula, tiene que llevar a cabo una serie de pasos y actividades bien concretas y precisas.

Sin embargo, aunque se limite a ello, la tarea que realiza la hace apoyado en una serie de supuestos, que constituyen un marco de referencia, no necesariamente explícito.

Cuanto mayor es su formación y madurez profesional, tanto más explícito será su marco referencial (pp. 197-199)

El conjunto de cuestiones explícitas e implícitas que están presentes en la labor de programación de aula, podemos resumirlas en el siguiente esquema No.11:

Esquema No.11



Fuente: Diseño curricular 2017/ Elaborado por: Ermel Tapia

El diseño curricular en las transformaciones del Sistema de la Educación Superior en sus tres dimensiones: diseño, desarrollo y evaluación, contribuye al desarrollo de la profesionalización del docente, por cuanto establece que este se emplee a fondo en el desempeño de sus funciones.

La dinámica que le imprime el diseño curricular al docente, se puede apreciar en lo siguiente:

Es necesario que el docente tenga un dominio pleno del contenido de la asignatura que le fue asignada según su perfil profesional, de su epistemología, de la historia y didáctica particular, para poder analizar diferentes representaciones del objeto de estudio, establecer nexos entre los conceptos, relaciones y procedimientos; buscar problemas y situaciones problémicas que respondan a las necesidades y motivaciones de los estudiantes y poder así establecer la estructuración didáctica acorde con los niveles de profundidad y de asimilación que objetivos de elevada calidad educativa lo exigen para la formación profesional integral.

De la posición epistemológica que tenga el docente, sobre el conocimiento en general y de la ciencia que explica en particular, así interpretará el diseño y planteará el desarrollo curricular en el aula ya sea por descubrimiento, invención, construcción personal, interiorización de códigos, reglas, asimilación de normas y pautas culturales o una integración didáctica de estos bajo una óptica dialéctica – materialista donde, sin llegar a ser ecléctico, se adopten posiciones no absolutas.

Permite abarcar situaciones de comunicación como son la delimitación del significado, la forma de transmitir el conocimiento, cómo se estructura y se reelabora el empleo el

conocimiento en disímiles situaciones y la sistematización que este exige.

Se requiere contar con una cultura general que permita establecer las relaciones interdisciplinarias, darle salida, a partir de las potencialidades del contenido de la ciencia que se imparte a los contenidos principales o ejes transversales que constituyen exigencias de los currículos actuales.

La cultura general exige hacer uso de las nuevas técnicas: de las TIC, apreciación de la belleza y el buen gusto de las diferentes manifestaciones artísticas y de poder estratégico facilitador a sus educandos.

La formación profesional exige dominio de los principios pedagógicos, psicológicos, filosóficos y sociológicos y ser capaz de buscar en esas fuentes qué aspectos se ponen de manifiesto en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su influencia para abordarlos de manera adecuada según el contexto. El diseño curricular tiene sus bases en estas disciplinas, que en el accionar profesional se ven interrelacionadas.

La Pedagogía aporta los aspectos referidos al concepto de Educación, al sistema de valores y la necesaria fundamentación

ética que conlleva implicaciones sociales y políticas, de ella surge la noción clave de formación, ligado a los componentes conceptuales, procedimentales, valorativos, afectivos y actitudinales. La Didáctica, como una de sus partes, destaca la dimensión racional y organizativa, conceptualiza la enseñanza y el aprendizaje y aborda sus relaciones.

Las concepciones psicológicas permitirán precisar a quién tendrán como centro de atención y la valoración adecuada de lo intersíquico y lo intrapsíquico en el proceso para abordar de manera adecuada el aprendizaje, las relaciones afectivas y de comunicación entre los sujetos, así como los elementos metacognitivos que propicien llevar al educando a la independencia y el autocontrol de su propio desarrollo intelectual. En la sociología encontrará las relaciones que se establecen entre el sistema educativo y la sociedad a un nivel macro, así como de los procesos sociales que tienen lugar dentro de las instituciones educativas, etapas, ciclos y prácticas cotidianas, a un nivel meso y micro respectivamente, y cómo en nuestro caso aborda las influencias de las demandas sociales en los procesos educativos y las relaciones sistémicas de las funciones sustantivas de la universidad.

Por su parte, las posiciones filosóficas posibilitarán no absolutizar uno u otro aspecto que influye e interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje, estableciendo su carácter dialéctico y evitando que se caiga en posiciones idealistas, pragmáticas y positivistas.

La concepción y ejecución de los diferentes componentes: objetivos, contenido, métodos, medios, formas de organización y la evaluación deben estar precedidos por el conocimiento de las condiciones reales de los estudiantes y de todo lo que influye en el proceso formativo mediante el diagnóstico integral que permita atender, en sus diferentes dimensiones, a las diferencias individuales o diversidad.

Cuando se refiere a las diferentes dimensiones se refiere al diagnóstico como un proceso continuo, útil en la fase de previsión o diseño propiamente dicho, pero que además permite ir constantemente actualizando la caracterización de los sujetos en sus aprendizajes, el contexto y la concepción de los diferentes componentes del proceso pedagógico, de manera que se realice un proceso de enseñanza – aprendizaje eficiente y con calidad. Esto implica saber determinar indicadores y criterios para la evaluación, elaborar instrumentos, aplicarlos, procesarlos y realizar las lecturas adecuadas para perfeccionar la labor y eso

es investigar sobre su propia práctica, reconocida como la manera expedita de la profesionalización.

Addine, F. (1998) expresa: "La investigación didáctica persigue la indagación teórica que permite el análisis crítico y reflexivo de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de elementos conceptuales y metodológicos que reflejan el método científico de obtener conocimientos.

El docente que incorpora a su labor de enseñanza una actitud científica hacia el proceso de la formación profesional, contribuye a la profesionalización de su actividad pedagógica. Así, ejecutar junto a la docencia la búsqueda científica y la solución de problemas del proceso de enseñanza – aprendizaje derivada de los proyectos integradores conlleva a que el docente realice una práctica social especializada y como es lógico y necesario, indica con exactitud el enriquecimiento de la labor del maestro por elevar su formación del docente - investigador. El maestro es el principal investigador de la profesionalización y de la práctica pedagógica ver esquema No.12.



Esquema No.12

Fuente: Diseño curricular 2017/ Elaborado por: Ermel Tapia

La profesionalización del docente implica incorporar a su trabajo la capacidad de atender los problemas científicos del aprendizaje como proceso y producto. Esto equivale a descubrir problemas, prever posibles soluciones – hipótesis de solución - y llegar a aplicar la metodología científica que conduce a la solución de estos problemas. La profesionalización del docente, con la incorporación de la sistematización de su actividad de reflexión e interpretación, conlleva:

- Actitud y gestión para el cambio y mejoramiento
- Indagación continúa de problemas y sus soluciones
- Desarrollo permanente de sus conocimientos sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje
- Integridad de pensamiento y acción profesional científica
- Generación constante de una cultura investigativa profesional, premisa del autoperfeccionamiento docente.

Esta última cualidad, una actitud científica del docente, es autotransformadora, que procura cambios del docente por decisión propia y generada por el dominio y la comprensión del alcance de su actividad profesional.

La autotransformación demanda de una actitud creadora, situarse sistemáticamente frente a la meta de mejorar cada día la práctica, procurar un cambio y perfeccionamiento propio sobre las formas de pensar, prever, reflexionar, valorar y actuar en la enseñanza, elementos que tendrán su reflejo en el aprendizaje de los estudiantes.

Luego la práctica curricular se caracteriza por enfrentar constantemente las tareas de diseño, adecuación y rediseño interrelacionadas.

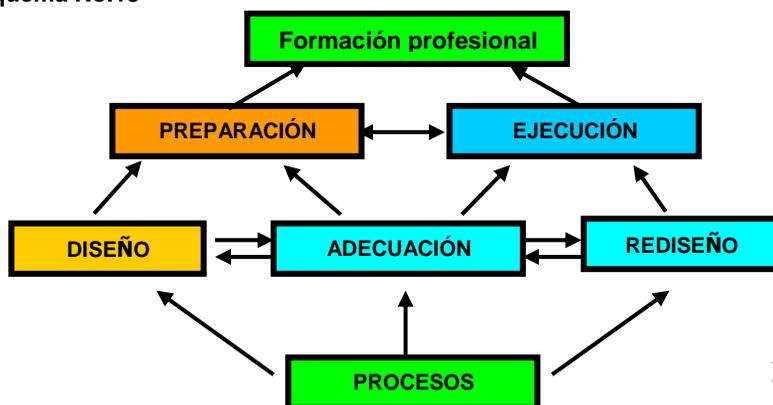
El diseño como el proceso de desarrollo y transformación a los nuevos tiempos, implica una fase de preparación de los docentes.

La adecuación es un proceso que suple el tránsito de un cambio, implica un ajuste del diseño curricular prescrito a las condiciones concretas de la institución y de la carrera.

El rediseño, como el resultado de la reelaboración de lo diseñado, donde se eliminan las insuficiencias del modelo inicial o el adecuado, detectadas en la práctica producto de la investigación o de validación.

El proceso se lo visualiza en el esquema No.13.

Esquema No.13



Fuente: Diseño curricular 2017 / Elaborado por: Ermel Tapia

La toma de decisiones respecto a los componentes para su adecuada selección, secuenciación y organización deben garantizar que los estudiantes logren avances en su aprendizaje integral y desarrollador, por lo que es otro factor que el docente debe tener presente para medir la eficacia de su diseño y práctica curricular y por ende del desarrollo profesional alcanzado.

La cooperación, el debate profesional y el intercambio con una posición abierta y flexible para aceptar críticas y sugerencias sobre las estrategias didácticas diseñadas y/o establecer otras compartidas que permitan resolver los problemas es fundamental para ascender en el desarrollo de la profesionalidad pedagógica.

DECISIONES DEL PROYECTO CURRICULAR

¿Qué enseñar?

Contenidos educativos
Agrupados en tres bloques

Para desarrollar
capacidades:

- Cognitivas
- Psicomotrices
- Autonomía y equilibrio personal
- Relaciones interpersonales
- Inserción social

Conceptual: - hechos
- Conceptos
- Sistemas
- Conceptuales

Procedimental: - métodos
- técnicas
- procedimientos
- estrategias

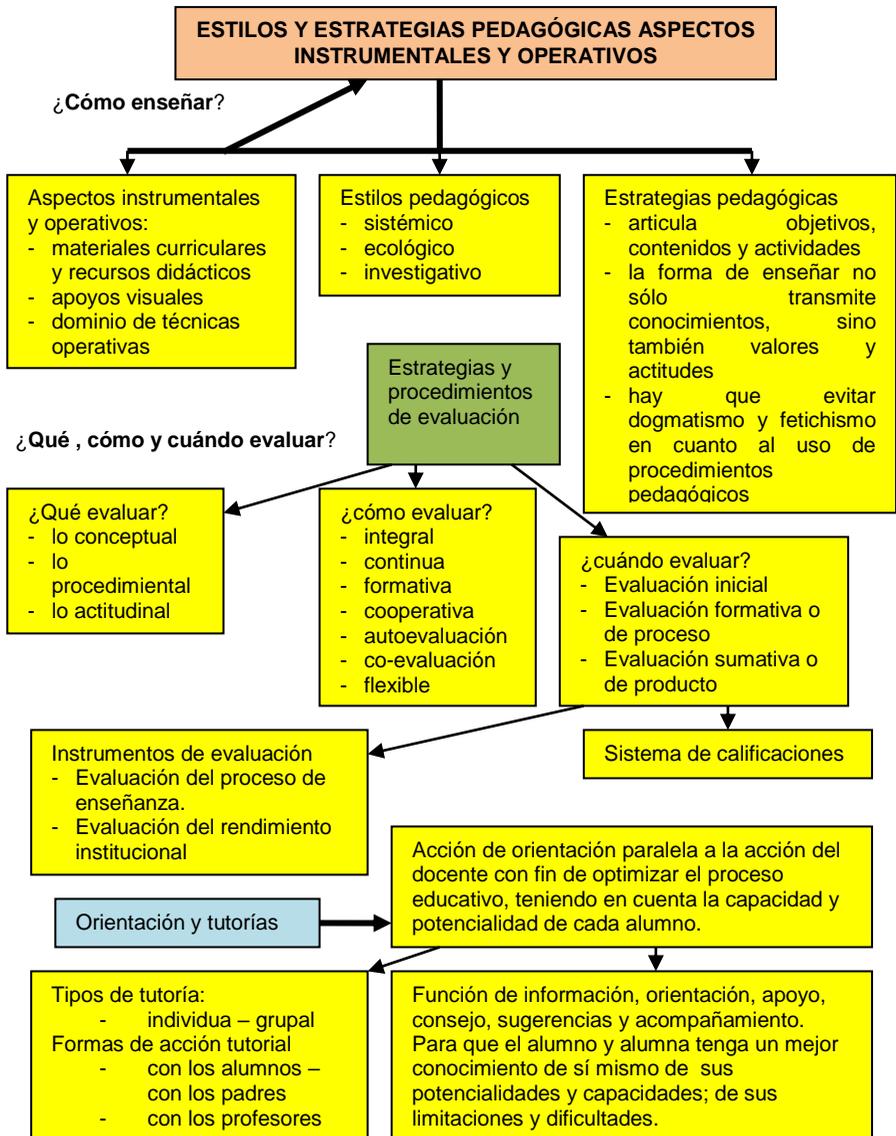
Actitudinal - valores
- normas
- actitudes

¿Cuándo enseñar

Secuenciación y temporalización de
objetivos y contenidos

Criterios de secuenciación

- Adecuación de los contenidos a los conocimientos previos
Presentación de acuerdo con la lógica de cada una de las disciplinas
- Relación con el desarrollo evolutivo de los educandos
- Elección del contenido organizador
- Equilibrio en el desarrollo de diferentes contenidos
- Delimitación de los ejes de contenidos
- Articulación entre diferentes áreas
- Continuidad y progresión
- Tratamiento cíclico de los contenidos
- Estructuras fáciles de modificar.



Acción de orientación paralela a la acción del docente con fin de optimizar el proceso educativo, teniendo en cuenta la capacidad y potencialidad de cada alumno.

Principios:

- respeto a la libertad del alumno, a la pluralidad religiosa, ideológica, política a la diversidad cultural y racial.
- Alentar el protagonismo y la participación de los alumnos.
- Promover el interés sobre, la disciplina en el estudio y la autonomía personal.
- Utilizar una pedagogía participativa.

Medidas de atención a la diversidad

Desarrollar las potencialidades educativas de cada uno, según sus posibilidades a través de una oferta plural.

- diversificación curricular como respuesta a las diferencias individuales.
- Acciones de apoyo como refuerzo pedagógico para potenciar a cada alumno según sus posibilidades
- Identificación de necesidades educativas especiales

ELEMENTOS DEL DISEÑO DEL SÍLABO

Definición de sílabo

El sílabo es un instrumento de planificación de la enseñanza universitaria, que cumple la función de guía y orientación de los principales aspectos del desarrollo de una asignatura, debiendo de guardar coherencia lógica y funcional en la exposición formal de los contenidos y acciones previstas.

El diseño curricular como parte de la teoría del currículo es una estructura dinámica dialéctica de naturaleza contradictoria que dado el carácter de ciencia se desarrolla y transforma, por eso se explica que en 47 años de la UTELVT existan varios tipos de sílabos que han ido evolucionando, los elementos que a continuación se argumentan son una propuesta y están orientados en esa dirección y deben ser valorados desde la discusión siempre positiva y enriquecedora de los cambios que la formación profesional requiere.

Alcance

El diseño del sílabo es para uso obligatorio en todas las asignaturas de las carreras de una Institución de Educación Superior.

Responsabilidad

El sílabo es elaborado por el profesor titular de la asignatura en coordinación con los profesores de la parte práctica.

En el caso de que una misma asignatura sea dictada por dos o más profesores en iguales o distintos horarios, los docentes deben concertar un solo contenido en un 70%, quedando un 30% de libre disponibilidad, concertado en la misma flexibilidad que concede el diseño curricular de la carrera, sin que ello afecte una equivalencia académica normada por los reglamentos: Matrícula y Desarrollo de Trabajo Docente.

La jefatura de área curricular ratificará el contenido del sílabo, mediante opinión escrita de conformidad, como requisito para su aplicación por el profesor y seguimiento por la Coordinación de Carrera.

Normas generales

Los presentes lineamientos acerca del sílabo deben aplicarse obligatoriamente en todas las asignaturas del Plan de Estudios de los 18 aprobados por el CASU, según su horario, organizadas con créditos, cantidad de horas teóricas y prácticas, registradas por el sistema único de matrícula (SUM), respectivamente legalizadas por el Coordinador de carrera.

La Coordinación de carrera creará los mecanismos pertinentes para el monitoreo, la autoevaluación y la evaluación del sílabo como indicador de la calidad de la enseñanza.

La Coordinación de carrera mantendrá un registro empastado de los sílabos de cada uno de los semestres y/o años académicos, un registro virtual en discos duros y flexibles que se alimentará de la plataforma MOODLE y se difundirán a través de un blog que cada carrera tendrá permanentemente activado.

Normas académicas para el diseño del sílabo

El sílabo es la unidad curricular del plan de estudios de carrera que garantiza el desarrollo de una asignatura. La Coordinación de Carrera tendrá la responsabilidad de cuidar que al iniciar las actividades de una asignatura los estudiantes tengan en su poder el sílabo correspondiente.

En su contenido, el sílabo presenta la descripción de la asignatura, y de acuerdo a su elaboración expresa la planificación curricular del aprendizaje.

En la elaboración del sílabo hay que precisar el tipo de asignatura, de acuerdo al nivel curricular: básica (primero al cuarto semestre), profesional (quinto al octavo semestre) y de titulación (noveno semestre), según sea el caso.

El responsable de área cuidará que los contenidos del conocimiento para el aprendizaje no se repitan, o exista duplicidad en los sílabos de las asignaturas programadas.

Las asignaturas dictadas por unidades de apoyo académico (centro de cultura física, inglés y computación o TIC), recibirán las coordinaciones de carreras del sílabo desde la Coordinación General Académica de la UTELVT.

Cada asignatura tiene una sola sumilla definida en el plan de estudios vigente en cada carrera.

Cualquier modificación de sumilla debe contar con el visto bueno y aprobación de la coordinación del área curricular y ser elevada al Coordinador de Carrera, como primera instancia, para ser ratificada por el Consejo de Facultad.

La programación de los temas y contenidos, tanto en teoría como en práctica tiene una duración de dieciocho (18) semanas: (16 de desarrollo curricular, 1 de recuperación de temas no tratados y 1 de examen semestral).

Al finalizar el semestre académico los coordinadores de carreras presentarán un informe final sobre el desarrollo de las asignaturas del área curricular de su competencia a la Coordinación General Académica.

El Coordinador de Carrera remitirá el informe final al Decanato y servirá como instrumento de evaluación de la calidad de la enseñanza del semestre académico.

Estructura del sílabo

La estructura del sílabo tiene las siguientes secciones.

1. Carátula
2. Correos electrónicos
3. Información General
4. Fundamentación de la asignatura
 - 4.1. Sumilla
 - 4.2. Objetivos de aprendizaje
 - 4.3. Logros de aprendizajes
 - 4.4. Actitudes, valores y ética profesional
5. Contenido temático por cada logro de aprendizaje
6. Estrategias metodológicas
7. Medios didácticos
8. Evaluación de logros de aprendizaje
9. Referencias bibliográficas (libros básicos y complementarios)
10. Normas académicas complementarias

Descripción de los elementos que integran el sílabo

Carátula

Es la primera hoja del sílabo y sus aspectos están detallados más adelante.

Información general

En la información general de la asignatura deben consignarse los siguientes datos.

1. Nombre de la asignatura
2. Materia integradora
3. Proyecto integrador
4. Profesor Titular
5. Profesor de unidad de apoyo:
6. Profesor(es) de práctica
7. Área Curricular a la que pertenece
8. Nivel de la asignatura en el Plan de Estudios
9. Código de la asignatura
10. Prerrequisito
11. Número de horas programadas
12. Horas de aprendizaje autónomo
13. Número de horas semanales (facilitadas, autónomas)
14. Número de horas semestrales (facilitadas, autónomas)
15. Año de estudio y/o semestre académico
16. Calendario del curso
17. Duración del curso en semanas
18. Fecha de inicio
19. Fecha de finalización

20. Promoción y/o base de estudiantes a quienes se dirige la asignatura
21. Local y código de aula donde se ejecuta la asignatura
22. Horario, el mismo que debe figurar en la página web de la UTELVT.

Fundamentación de la asignatura

La asignatura se fundamenta en tres componentes: la sumilla, los objetivos y las actitudes, valores y ética profesional que se desarrolla en los estudiantes.

La sumilla

La sumilla describe la ubicación de la asignatura en relación con el área de la estructura curricular, menciona la naturaleza y el rasgo de perfil que se pretende formar. Finalmente se mencionan los contenidos o tópicos esenciales, habilidades y logros que el estudiante va a adquirir, y que deben estar organizados de manera coherente, lógica y racional.

Los objetivos

Los objetivos expresan los propósitos que el profesor se plantea alcanzar en el semestre, producto de la construcción del contenido de aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal.

Los objetivos deben expresar la complejidad de la comprensión del conocimiento (sistematización, profundidad), su contextualización, pertinencia y creatividad.

Los objetivos expresan la acción como capacidad a través de verbo en infinitivo, el contenido disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar en niveles de sistematicidad y profundidad, así como la actitud o valor.

La organización del currículo debe expresar coherencia lógica entre los objetivos y los contenidos, tanto en la parte teórica como en la parte práctica, y posibilitar una evaluación y autoevaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Los objetivos nominalmente deben enumerarse para insertarlos en el rubro de temas y contenidos del sílabo.

Verbos para objetivos del nivel conocimiento:

Organizar, reunir, definir, describir, duplicar, enumerar, examinar, encontrar, identificar, rotular, listar, memorizar, nombrar, ordenar, perfilar, presentar, citar, rememorar, reconocer, recordar, anotar, narrar (relatar), relacionar, repetir, reproducir, mostrar, dar a conocer, tabular, decir.

Verbos para objetivos del nivel comprensión:

Asociar, cambiar, clarificar, clasificar, construir, contrastar, convertir, decodificar, defender, escribir, diferenciar, discriminar, discutir, distinguir, estimar, explicar, expresar, extender, generalizar, identificar, ilustrar, indicar, inferir, interpretar, localizar, parafrasear, predecir, reconocer, informar, reformular, reescribir, revisar, seleccionar, solucionar, traducir.

Verbos para objetivos del nivel aplicación:

Aplicar, apreciar, calcular, cambiar, seleccionar, completar, computar, construir, demostrar, desarrollar, descubrir, dramatizar, emplear, examinar, experimentar, encontrar, ilustrar interpretar, manipular, modificar, operar, organizar, practicar, predecir, preparar, producir, relatar, programar, seleccionar, mostrar, esbozar, solucionar, transferir, utilizar.

Verbos para objetivos del nivel análisis:

Analizar, valorar, organizar, desglosar, calcular, categorizar, clasificar, comparar, asociar, contrastar, criticar, debatir, deducir, determinar, diferenciar, discriminar, distinguir, dividir, examinar, experimentar, identificar, ilustrar, inferir, inspeccionar, investigar, ordenar, perfilar, señalar, interrogar, relacionar, separar, subdividir, examinar.

Verbos para objetivos del nivel síntesis:

Argumentar, organizar, juntar, categorizar, recopilar, combinar, compilar, componer, construir, crear, diseñar, desarrollar, idear, establecer, explicar, formular, generalizar, generar, integrar, inventar, hacer, lograr, modificar, organizar, originar, planificar, preparar, proponer, reordenar, reconstruir, revisar, reescribir, plantear, resumir.

Verbos para objetivos del nivel evaluación:

Valorar, determinar (establecer), argumentar, estimar, adjuntar, seleccionar, comparar, concluir, contrastar, convencer, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, evaluar, calificar, interpretar, juzgar, justificar, medir, predecir, considerar (estimar), recomendar, relacionar, resolver, revisar, obtener puntaje, resumir, apoyar, validar, valorar.

Los logros de aprendizaje

Los logros o resultados de aprendizaje son enunciados acerca 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.

Logro a nivel del conocimiento

Ejemplos de logros o resultados de aprendizaje:

Identifique y considere implicaciones éticas en investigaciones científicas.

Describa cómo y cuándo cambian las leyes y sus consecuencias en la sociedad.

Logro a nivel de: comprensión:

Ejemplos de logros o resultados de aprendizaje:

Explique los efectos sociales, económicos y políticos de la primera Guerra Mundial en el mundo post guerra.

Clasifique las reacciones como exotérmicas y endotérmicas.

Logro a nivel de aplicación:

Ejemplos de logros o resultados de aprendizaje:

Aplique conocimientos de control de infecciones en las instalaciones para el cuidado de pacientes.

Seleccione y emplee técnicas sofisticadas para analizar las eficiencias en el uso de energía en procesos industriales complejos

Logro a nivel de análisis:

Ejemplos de logros o resultados de aprendizaje:

Discuta las consecuencias económicas y del medio ambiente en los procesos de conversión de energía.

Compare la práctica habitual en la sala de clase de un profesor recién titulado con la de un profesor con veinte años de experiencia docente.

Logro a nivel de síntesis.

Ejemplos de logros o resultados de aprendizaje:

Resuma las causas y los efectos de la revolución de 1917 en Rusia.

Relacione los cambios de contenido calórico en reacciones exotérmicas y endotérmicas.

Logro a nivel de: evaluación:

Ejemplos de logros o resultados de aprendizaje:

Evalúe estrategias de marketing para diferentes modelos de comercio electrónico.

Resuma las contribuciones principales de Michael Faraday relacionadas al campo de la inducción electromagnética.

Actitudes, valores y ética profesional

Toda asignatura como experiencia vivencial humana, implica relaciones interpersonales, donde se puede valorizar ciertos comportamientos comprometidos con el conocimiento y las competencias personales que se adquieren.

El profesor debe exponer en esta sección las actitudes que se pretende formar, así como los valores a cultivar y los principios

éticos implicados en el conocimiento adquirido y proyectado a la futura práctica profesional.

Temas y contenidos temáticos

Los temas y los contenidos temáticos son los estipulados en plan micro curricular del rediseño de carrera, constituye el trabajo de facilitación del docente especializado o profesor titular de la asignatura.

Los temas y sus contenidos deben guardar coherencia con la sumilla y los objetivos propuestos, dentro de la estrategia de la complejidad, las dimensiones del conocimiento, contextualización y pertinencia, concretados en el diseño de enseñanza o plan instructivo, y las unidades didácticas programadas.

Cada profesor determinará el carácter progresivo de los logros de aprendizaje en correspondencia con temas, y su desagregación en subtemas, teniendo en cuenta la duración en horas y los créditos de la asignatura.

En la programación de contenidos teóricos, se incluirán los prácticos, de acuerdo al área y la naturaleza de la asignatura, tratando que exista una correspondencia directa con los logros que se pretenden alcanzar, que deben insertarse en la celda correspondiente.

Los objetivos regulan los contenidos y se orientan al desarrollo de las habilidades académico profesionales del estudiante.

El logro del aprendizaje establece lo que el estudiante es capaz de hacer con el objeto de estudio.

Semana	Temas contenidos (teoría y práctica)	y	Fecha	No. horas	de	Objetivos (logros)
De la 1 a la 16	Teoría: T1.- T2.- Práctica: P.1.- P.2.-					
Total						

Clases teóricas:

Corresponde a las clases que facilitan la transposición de los conceptos, principios, teorías y leyes, desde enfoques complejos y transdisciplinarios.

La clase teórica son sesiones de aprendizajes donde el profesor tiene la responsabilidad de brindar una formación conceptual acerca de los conocimientos implicados en la naturaleza de la asignatura y su lógica, y consiste en una revisión teórica, histórica y presente actualizada del conocimiento especializado.

Toda clase teórica debe concluir en un cuadro resumen o mapa conceptual, preferentemente para ser entregado digitalizado a los estudiantes.

La inversión del tiempo requerido para el tratamiento de los temas y sus contenidos deben ser dosificados por los docentes y registrado en cantidad de horas.

Entre las clases teóricas cuya estrategia metodológica es la exposición heurística que debe estar acompañada siempre de síntesis presentada en power point, material, que al finalizar la clase, el docente debe entregar a los estudiantes, de estos tipos se tiene:

Clase expositiva

Clásicamente llamadas clases magistrales, deben ser el principal soporte de trabajo académico y deben representar el 50% de los temas y contenidos especializados programados en la parte teórica, su desarrollo metodológico es heurístico y centrado en la resolución de problemas.

Clase seminarios

Debe emplearse principalmente en las asignaturas de debate teórico y diversidad de aplicaciones.

Consiste en la asignación a los estudiantes de un tema de investigación monográfica para ser expuesto en una sesión de aprendizaje.

Cada seminario debe tener un texto impreso para ser entregado a los estudiantes y de esta manera contar con un conocimiento sistematizado por otro(s) estudiante(s).

Clase basada en problemas

El docente en una sesión de aprendizaje expone una relación de problemas (principales y secundarios) y conjuntamente con los estudiantes buscan una solución pertinente. Es una construcción socializada del conocimiento haciendo uso de las habilidades y destrezas teóricas que demanda la formación académica y profesional.

Clases prácticas:

Las clases prácticas están dirigidas a consolidar conocimientos que fueron desarrollados en las clases teóricas, entre ellas:

Clase práctica

Constituye una sesión de aprendizaje que incide en los aspectos procedimentales y de instrumentalización de la formación conceptual, así como la promoción de destrezas de

interpretación de las aplicaciones del conocimiento especializado.

Metodológicamente, toda práctica programada debe contar con impresos diseñados especialmente, así como lecturas, instrumentos de evaluación y formatos de registro de los resultados de las aplicaciones.

Clase Taller

Es una estrategia metodológica que consiste en realizar un debate teórico a partir de una lectura corta e interrogantes derivadas, con el objetivo de construir un conocimiento alternativo.

El trabajo especializado de los docentes es seleccionar la lectura que corresponda al tema y los contenidos previstos.

Ferias académicas

Es una estrategia metodológica terminal que se desarrolla en el semestre y consiste en realizar una exposición itinerante de los trabajos: proyectos educativos áulicos, posters, investigaciones formativas, portafolios, realizados durante el desarrollo de una asignatura.

Recursos didácticos

Constituyen los recursos necesarios que el docente debe prever para el éxito del desarrollo de la asignatura: selección de lecturas, guías de aprendizaje, textos cortos, retroproyector, multimedia, televisión, DVD, VHS, blogs, plataforma MOODLE, videoconferencia.

Evaluación

La calificación de todo examen en el proceso de desarrollo del currículo de la asignatura será sobre cuatro puntos (4); la evaluación de los talleres sobre dos puntos (2); la evaluación de las investigaciones formativas o de proyectos de aula sobre dos puntos (2) y la evaluación de todo tipo de trabajo práctico, sobre dos puntos (2).

La evaluación procesual y final será la sumatoria de:

Calificación =

$$\frac{\sum(\textit{examen}(n) + \textit{taller}(n) + \textit{investigación}(n) + \textit{trabajos prácticos}(n))}{n}$$

Constituye una parte importante de la planificación del aprendizaje. En el sílabo deben figurar las estrategias de evaluación en sus distintos momentos, como la evaluación inicial de proceso y final.

Se sugiere emplear las distintas estrategias de evaluación, son las siguientes: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, en ellas es fundamental la utilización de rúbricas.

Es indispensable que se considere los aspectos siguientes: criterios de evaluación, requisitos para la aprobación de la asignatura y la obtención del promedio final.

El proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes cuando éstos son insuficientes, obliga a que el docente programe tutorías de recuperación.

Las tutorías para la recuperación o nivelación de los estudiantes serán comunicadas por el profesor al Coordinador de Carrera, cuando se culmine, el docente entregará un informe de los resultados alcanzados.

Las ponderaciones que se definen a continuación son los que miden los criterios a ser utilizados en las rúbricas.

Crterios, indicadores ponderación

Crterios	Indicadores	Ponderación
Cantidad de aprendizaje	Medición sobre el dominio conceptual. Destrezas para el manejo de procesos especializados: Diagnóstico, entrevistas, programas preventivos, aplicación de instrumentos.	50%
Calidad de aprendizaje	Habilidades de pensamiento crítico Habilidades metacognitivas Creatividad	40%
Actitudes y valores	Trabajo en equipo Tolerancia hacia los errores Responsabilidad Cooperación iniciativa	10%

Requisitos de aprobación

El docente debe precisar los requisitos de aprobación, que deben ser explícitos literalmente en el sílabo, entre los cuales se

- 70% de asistencia (tanto en teoría como en práctica).
- Aprobación mínima de dos evaluaciones semestrales.
- Nota aprobatoria (especificar en la parte teórica o práctica).
- Aprobación, puntualidad y calidad en la presentación de trabajos - teoría o práctica (80%).

Obtención del promedio final

En el sílabo debe de explicitarse la forma como se obtiene el promedio final.

Referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas deben insertarse de acuerdo a las normas internacionales de la APA y expresarse en tres niveles:

La selección de lecturas

Comprende las lecturas obligatorias en la asignatura, que deben contener por lo menos el 50% del contenido de la asignatura.

Formalmente debe tener una carátula estandarizada, donde figure el escudo de la universidad y la denominación del año.

Referencias bibliográficas básicas

Definidas por el profesor y haciendo referencia a los libros que se ubican en el sistema de bibliotecas de la universidad. También debe considerarse dirección de la red internet.

Referencias bibliográficas complementarias

Es la literatura especializada que existe sobre los temas y contenidos de la asignatura y no han sido ubicadas en el sistema de bibliotecas.

Normas académicas complementarias

Además de las normas establecidas en el estatuto y los reglamentos de la universidad, cada profesor puede establecer normas específicas, que no adulteren las normas reglamentarias.

Pueden organizarse en las siguientes temáticas:

- Recomendaciones pedagógicas.
- Deberes y derechos de los alumnos.
- Asistencia y puntualidad a clases.
- Presentación y calidad de los trabajos académicos.

Formato de presentación del sílabo

Elementos de la Carátula

- Escudo del Ecuador y la UTELVT.



**UNIVERSIDAD TÉCNICA
LUIS VARGAS TORRES DE ESMERALDAS
UTELVT**



Símbolos	Nombre de la institución	Tipo de letras
Escudo del Ecuador a la izquierda. Sello de la UTELVT a la derecha	UNIVERSIDAD TÉCNICA LUIS VARGAS TORRES DE ESMERALDAS UTELVT	letra arial, número 14, texto centrado

- Texto de la carátula.

Nombre de la facultad	letra arial mayúsculas, número 14, texto centrado
Nombre de la carrera	letra arial mayúsculas, número 14, texto centrado

Sílabo de asignatura	letra arial mayúsculas, número 14, texto justificado
Apellidos y nombres del profesor y correo electrónico	letra arial mayúsculas, número 14, texto centrado
Semestre académico	letra arial mayúsculas, número 14, texto centrado
Año académico	letra arial mayúsculas, número 14, texto centrado

Segunda página (reverso de la carátula)

- Autoridades de la Facultad.
- Correo electrónico de la facultad.
- Correo electrónico del sistema de bibliotecas.

Criterios para la selección – organización y formulación de los contenidos básicos comunes

1. Significatividad social:

- Orientados a mejorar su calidad de vida.
- Dominio profundo de contenidos procedimentales: buscar – registrar – utilizar – organizar.

2. Extensión y profundidad

- Contenidos que consideren a las personas con necesidades básicas que dependen de la riqueza de los mismos.

3. Integración y totalización:

- La orientación de la educación hacia la formación de competencias que exigen establecer conexiones de sentido

entre los contenidos integradores que permiten relacionar el saber y el hacer.

4. Articulación horizontal y vertical:

- Evita reiteraciones, superposiciones

5. Actualización:

- Los contenidos no son productos acabados
- Requieren permanente revisión
- Los avances técnicos – científicos incorporan nuevos conocimientos.

6. Apertura:

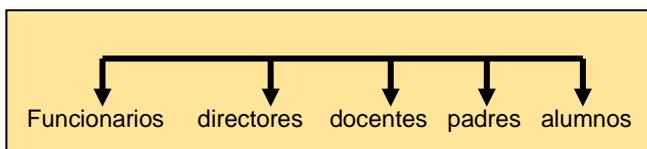
- Los conocimientos básicos comunes deben ser abiertos en distintos sentidos, libres de prejuicios y receptivos de otras formas de vida.

7. Jerarquización:

- Dado por el grado de significatividad social, extensión y profundidad – integración y totalización – actualización.

8. Claridad y sencillez:

- Son enumerados para:



El proyecto pedagógico de aula

Se define el Proyecto Pedagógico de Aula como un instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo de una asignatura y se sustenta en las necesidades e intereses de la carrera y de los estudiantes a fin de construir una educación mejorada en cuanto a profundidad, pertinencia con el perfil de egreso en un contexto de alta calidad.

Tomando como base esta definición podemos aproximarnos, inicialmente, a cuatro de sus características más relevantes:

1. El Proyecto Pedagógico de Aula es un instrumento de planificación para la construcción de conocimientos desde enfoques innovadores, de investigación formativa y de vinculación, es decir, es un instrumento a través del cual los profesores tienen la oportunidad de organizar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje dirigidos a profundizar los contenidos de la asignatura en una o a lo largo de medio parcial o semestre en el que se desarrolla el sílabo de la asignatura.
2. El Proyecto Pedagógico de Aula debe tener un enfoque global, esto es debe ser un proyecto concebido y desarrollado desde

los principios del pensamiento crítico y complejo en el contexto de la creación de saberes, innovación e investigación.

3. El Proyecto Pedagógico de Aula ha de tener en cuenta los componentes del currículo de la asignatura y se sustenta en las necesidades e intereses de la formación profesional y de la colectividad.
4. El Proyecto Pedagógico de Aula tiene como finalidad esencial proporcionar a los estudiantes estrategias herramientas básicas para la resolución de problemas y la construcción de conocimientos que desde la asignatura puedan ser trasladados a la colectividad para mejorar procesos de producción o de intervención pedagógica en las carreras formadoras de docentes..

Objetivo del Proyecto Pedagógico de Aula

- Permiten la globalización e integración de los aprendizajes y favorecen el aprendizaje significativo. Es decir, mediante el desarrollo de los proyectos de aula los estudiantes asimilan y atribuyen significado a los contenidos que se proponen en el sílabo, para ello establecen relaciones entre los conocimientos

previos que ya poseen y los contenidos nuevos objeto del aprendizaje.

- Facilitan el establecimiento de relaciones entre contenidos que se abordan en la asignatura.
- Guardan estrecha relación con los Proyectos Integradores de nivel, porque incorporan un conjunto de actividades relacionadas con los problemas de tipo instrumental y formativo a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación.
- Contextualizan y adaptan los objetivos de nivel y disciplina, así como los ejes transversales y los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal en atención a las características, necesidades e intereses de los estudiantes y a la realidad de la carrera.
- Establecen métodos, técnicas de enseñanza y actividades que permiten una adecuada intervención pedagógica en el aula.

En este sentido, el proyecto de aula permite explicar las intenciones educativas definidas en el perfil de egreso, así como las intenciones educativas propias del colectivo de la carrera, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la formación profesional.

El Proyecto de Aula ayuda a la toma de decisiones para:

- El diseño de proyectos globales de enseñanza.
- La formulación de objetivos para el mejoramiento de la comprensión y producción de saberes.
- La selección de estrategias metodológicas.
- La organización de ambientes de aprendizaje.
- La atención con tareas organizadas a los aprendizajes autónomos.
- La comprensión y producción de conocimientos.
- La distribución de las tareas entre el equipo docente.
- Y el establecimiento de un sistema compartido de evaluación.

Protocolo para el Diseño de un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA)

Introducción

1. Planteamiento del problema.
 - 1.1. Pregunta de investigación.
2. Justificación.
3. Objetivos.
 - 3.1. Objetivo general.

- 3.2. Objetivos específicos.
 4. Fundamentación conceptual.
 5. Diseño metodológico.
 6. Descripción del proyecto.
 - 6.1. Estrategias.
 - 6.2. Medios.
 7. Evaluación.
 8. Cronograma.
 9. Conclusiones.
 10. Recomendaciones.
- Bibliografía.

Asignatura Integradora:

La formación profesional posee carácter ascendente en cuanto a complejidad e independencia de las tareas a desarrollar, tiene como fin la apropiación de habilidades generales y específicas de la actividad profesional y se manifiesta fundamentalmente a través de la práctica pre profesional como forma organizativa, la cual se encuentra en estrecha relación con la disciplina principal integradora.

En la disciplina principal integradora se sintetizan los contenidos de los sílabos en las carreras en relación con el objeto de estudio que es el problema de la profesión: la aplicación de las leyes de a didáctica, la mediación de los aprendizajes, la metodología de la investigación formativa, las formas organizativas del aprendizaje. Esta disciplina constituye un elemento de cohesión desde las asignaturas para perfeccionar la formación profesional.

Por tanto, a partir de los tipos de problemas que se plantean a ser resueltos desde las disciplinas, constituyen la base del proyecto integrador, a partir de ahí el estudiante realiza abstracciones de la realidad, forma su pensamiento y desarrolla habilidades propias para aprehender la dinámica del trabajo profesional, las soluciones se modelan desde los contenidos de las ciencias o ramas del saber vinculadas a su profesión, estas habilidades para la solución de problemas son las que se perfeccionan, desarrollan y consolidan desde la reflexión de la práctica pre profesional.

Surgen entonces habilidades generalizadoras que se corresponden con la sistematización de las desarrolladas en otras disciplinas, cuyo logro se consigue si la formación del profesional se desarrolla mediante una vinculación permanente

entre las universidades y las entidades laborales de base o unidades docentes que intervienen en el proceso.

Al diseñar el proceso formativo, la disciplina integradora debe interrelacionar contenidos recibidos de las diferentes disciplinas del sílabo y posibilitar que el estudiante se apropie del objeto de su trabajo mediante la solución de problemas de la práctica social.

En ella está presente no sólo el estudio como exponente de lo académico y el trabajo como representación de lo laboral, sino también el método de la investigación científica, por eso su nivel de asimilación parte desde lo productivo hasta lo creativo y su evaluación es problemática.

El proyecto integrador articula desde el objetivo de la disciplina integradora el del modelo del profesional desde lo interdisciplinar, la aprobación de la disciplina integradora, crea condiciones para ejercer funciones laborales de los perfiles requeridos, puesto que se ha apropiado de experiencias profesionales que se derivan de los objetivos generales de la carrera. Su contenido laboral es la realidad objetiva de la profesión, el contexto social, las necesidades de la comunidad y la región.

En el proceso de organización y planificación del proceso formativo, la disciplina integradora favorece el vínculo con las materias que contribuyen a la formación básica y profesional; el estudiante comprende el papel que juegan las distintas disciplinas en la formación profesional y desde el primer año trabaja con el objeto de su profesión, se orienta sobre su carrera y descubre desde qué perfiles puede desempeñarse terminar la carrera, lo que contribuye a elevar la motivación por los estudios que realiza.

La disciplina integradora vincula permanentemente las carreras con la realidad social, económica, cultural e investigativa del entorno profesional con la que la universidad se vincula. Su contenido refleja, además del sistema de conocimientos particulares, la técnica, la tecnología y también las relaciones que se dan entre los hombres en el trabajo, las relaciones humanas, la comunicación, el vínculo con organizaciones, en fin, los aspectos sociológicos de la actividad del graduado.

Esta disciplina complementa y consolida la formación académica y desarrolla habilidades, actitudes críticas, reflexivas y constructivas propias de la actividad como profesional generando conciencia laboral, sentido de responsabilidad y compromiso social. También proporciona un ámbito favorable para el

establecimiento relaciones entre los profesores de la universidad y los profesionales en ejercicio de los centros de la producción y los servicios, cuestión esencial en el proceso de formación profesional o laboral.

Proyecto integrador

El Proyecto Integrador (PI) es un proceso articulado, organizado con un propósito, que tiene un inicio y un fin; cubre unas fases de desarrollo que tendrán como finalidad la solución de un problema o interrogante. Este utilizará como variables de desarrollo el conocimiento adquirido en las asignaturas de un nivel durante un semestre integrándolo para generar un producto único que será la respuesta al interrogante formulado.

El diseño de un proyecto integrador sigue el siguiente plan:

1. Desarrollo de la idea
2. Planteamiento del problema, incluye:

Objetivos de la investigación: es la intención, que pretende por lo general resolver el problema.

Pregunta de investigación: plantea el problema a través de una o varias preguntas- esto va a permitir el planteamiento de forma más directa y concreta.

Justificación: expone las razones por las cuales se desea resolver el problema, un propósito definido. Por lo general esta comienza con una descripción del contexto.

3. Elaboración marco teórico

Implica analizar teorías, investigaciones, antecedentes para encuadrar el estudio. Se obtienen fuentes de información que se relacionen con el problema. Es una sustentación teórica, un análisis y exposición de teorías. Sus funciones priman en generar un marco de referencia al tema de investigación, una orientación de cómo se deben seguir las etapas que lo suceden:

Revisión de la literatura: consulta bibliográfica.

Extracción-recopilación: organizar la información usualmente se hace a través de fichas con referencia exacta de donde se obtiene, esta puede ir acompañadas de opiniones al respecto.

Construcción Marco teórico: definir la estructura (contenidos) del marco y analizar la información.

El marco teórico establece un orden de la información. Dado el caso de obtener bibliografía concreta y referenciada al respecto, se puede elaborar un Marco conceptual acompañado de opiniones propias y generalizaciones empíricas (fuentes no sustentadas).

4. Definir alcance de la investigación

Qué tipo de investigación se va a realizar, esto depende directamente de la información que se tenga y el enfoque que se pretenda dar (cualitativo o cuantitativo).

- Exploratorio: cuando se refiere a un problema poco estudiado (el marco teórico nos define esto).
- Descriptivo: describe situaciones, eventos o hechos. Se especifican propiedades, características de un fenómeno.
- Correlacionales: evaluar la relación entre dos conceptos.
- Explicativa: va más allá de la descripción de eventos responde al porque (causa) de estos.

5. Formular hipótesis

Explicación tentativa, indica lo que estamos buscando. No todas las investigaciones requieren formular una hipótesis- depende del enfoque del estudio y su alcance. Toda hipótesis es sujeta a comprobación (en el desarrollo de las siguientes fases). Es una guía para desarrollar la investigación.

6. Diseño de la investigación

Es un plan o la estrategia para obtener la información que se desea. Un plan de acción en el campo para recolectar datos.

Diseño experimental: manipular intencionalmente una o más variables para analizar las consecuencias.

Diseño no experimental: investigación que se realiza sin manipular variables, se basa en la observación de unos fenómenos en su contexto actual para luego analizarlos.

7. Selección de la muestra

8. Recolección de los datos

Implica tres actividades:

- Selección de método de recolección: seleccionar el recurso para registrar la información (cámara, grabadora, entrevista, cuestionarios, grupos de enfoque, bitácora, etc.).
- Aplicar el instrumento
- Observar, medir, registrar.

Debe compararse constantemente el material obtenido con los objetivos de la investigación. Seguido a la recopilación de la información se pasa a organizarla definiendo bajo qué criterios se hará (cronológicos, por importancia, por perfil, etc.).

9. Análisis de datos

Es importante no reducir ningún dato recolectado en la fase anterior, así parezca repetido o sin utilidad. La memoria de las personas puede fallar y es importante tener todo registrado.

El propósito central del análisis está en darle orden a los datos, comprender el contexto que los rodea, generar preguntas de investigación o reconstruir historias (si se trabaja en base a una hipótesis).

Parte del análisis es una descripción concisa. Se debe enmarcar el contexto en que se obtuvo la información (de aquí la importancia de la precisión en la recolección de datos). Allí se comienza a encontrar “patrones, tendencias,

explicaciones” que comienzan a construir teoría generada a base de experiencias.

Todo análisis debe producir unas conclusiones sean sencillas o complejas. Debe existir retroalimentación a la fase de recolección de datos y nunca se debe olvidar el planteamiento inicial de la investigación.

10. Referencias bibliográficas

El reporte del proyecto integrador desarrolla los siguientes aspectos para su entrega:

1. Portada (título, fecha, autores)
2. Índice
3. Resumen (contenido esencial del reporte)
4. Introducción (antecedentes, planteamiento del problema, justificación)
5. Marco teórico
6. Método (como fue creada la investigación)
7. Resultados (producto el análisis de datos)
8. Conclusiones y recomendaciones
9. Bibliografía
10. Apéndices.

Plan de Clase

El aula: Se considera como el espacio en donde se gesta la enseñanza y el aprendizaje, o se construye el conocimiento.

Este espacio es sagrado al igual que en la antigüedad, se consideraba como un palacio del príncipe soberano, en pedagogía es un espacio también como un palacio, porque es un lugar de respeto y de reflexión. Es aquí en donde el docente y sus estudiantes generan un contrato pedagógico que cumplirán ambas partes en pos de construir un conocimiento. El proceso de mediación respeta las condiciones del estudiante.

Muchas veces estos espacios son movibles y su entorno se transforma con el fin de alimentar mucho más el ambiente y crearlo propicio para el fin de comprender, de ahí que este espacio debe contener unos elementos y condiciones especiales que ayuden a reproducir, construir o crear un conocimiento.

La clase

Definición: la clase es un proceso pedagógico de comunicación facilitadora de la construcción y transformación de conocimientos del objeto de estudio a partir de la interpretación de conceptos, leyes y categorías en un contexto cultural al que las asignaturas le aportan códigos, símbolos y sentido desde lo instructivo y educativo, es una estructura sistémica en las que sus

componentes interactúan con práctica de la enseñanza y el aprendizaje en lo individual y colectivo.

El tiempo de duración de un tema de clase lo determina la estructura del sílabo, por lo tanto la clase en su generalidad cubre siempre más de tres períodos (180 minutos), tiempo necesario para el desarrollo de todos sus componentes y alcanzar los logros del aprendizaje.

Elementos del Plan de Clase

Los elementos del plan de clase son los siguientes:

1. Tema.
2. Objeto de conocimiento.
3. Problema.
4. Objetivo específico.

Actividades de aprendizaje (iniciales, de desarrollo, de cierre y evaluación). Según Standaert y Troch (2011) estas son:

Fase de actividades iniciales o de preparación:

Atención y motivación. El docente puede intentar despertar el interés de los estudiantes a través de variedad de actividades: introduciendo un caso real, mediante una actividad de enganche;

modelando la situación, mediante una pregunta; presentando un problema, etcétera.

Conocimientos previos. Antes de iniciar una clase el docente debe conocer la situación de partida de sus estudiantes. Deberá comprobar si los objetivos de las clases anteriores o de conocimientos previos fueron alcanzados. Esto lo puede comprobar a través de una conversación, un pre-test o una prueba de acceso. A veces es necesario equiparar la situación de partida para poder empezar un nuevo tema.

Tema y el objetivo de la clase. Para los estudiantes es importante saber qué van a aprender exactamente. Igualmente, deben estar claramente informados de lo que se espera de ellos, y de lo que deberán poder hacer con la nueva materia de estudio.

Fase de actividades de implementación o de construcción del conocimiento:

A partir de este momento empieza la verdadera clase. En la fase de implementación por el docente de estrategias que facilitan la comprensión a través del análisis, la deducción o construcción del conocimiento sobre la base de un objeto de estudio, paso a paso, cada momento del aprendizaje es el desarrollo de una actividad o tarea. Para alcanzar de manera óptima el objetivo de aprendizaje, el estudiante debe estar en capacidad de analizar la información y procesarla. Para cada objetivo de aprendizaje el docente considerará un momento de adquisición, de procesamiento y de evaluación:

Momento de adquisición: presentación de la materia de estudio. Durante esta fase el nuevo contenido se presentará de forma clara y estructurada. Se puede realizar de dos maneras:

A través de la intervención del docente (método dirigido) facilitar, demostrar, explicar, etc.

Utilizando los materiales disponibles (métodos de autodescubrimiento, guía de estudio): buscando, coleccionando, leyendo y comparando.

En este momento los estudiantes reciben instrucciones claras. En pocas palabras, se les proporciona el material de estudio de manera completa y comprensible, con indicaciones precisas sobre cómo pueden llegar a comprender el nuevo contenido.

Momento de procesamiento o de consolidación del conocimiento: la asignación de tareas de aprendizaje. Durante esta fase se pone en práctica lo aprendido en la materia de estudio, mediante tareas, asignación de proyectos u otro material de trabajo. Procesar significa que los contenidos de aprendizaje no simplemente se limitan al conocimiento listo para ser usado, sino que el estudiante aplica dichos conocimientos. De esta manera, llega a la comprensión y logra realizar con éxito las tareas asignadas.

Momento de la evaluación. El aprendizaje se puede evaluar de variadas maneras:

Se les asigna a los estudiantes una tarea que permita al docente identificar lo que han aprendido, por lo que es útil contar con variedad de ejercicios para evaluar cada objetivo de aprendizaje.

A través de una evaluación realizada por otros estudiantes (los estudiantes se hacen preguntas).

Mediante estrategias de control en clase; por ejemplo, que los estudiantes respondan una pregunta alzando la mano.

En síntesis:

Es difícil distinguir entre adquisición y procesamiento. En la práctica, la distinción consiste en diferenciar entre una actividad de enseñanza (adquisición) y una actividad de aprendizaje (procesamiento). Por ello

es importante que el docente tenga a su disposición una amplia variedad de tareas para cada objetivo de aprendizaje.

Por lo general, el procesamiento ocurre después de haber trabajado el objetivo de aprendizaje.

Fase de actividades de evaluación:

Una vez completa cada actividad derivada del objetivo de aprendizaje, el docente debe averiguar si fue alcanzada la meta por todos los estudiantes y en qué medida. La fase de evaluación también incluye la retroalimentación, en la cual, los estudiantes deben recibir, tan pronto como sea posible, información sobre su desempeño. La retroalimentación se la puede hacer de varias maneras:

El docente da a los estudiantes una lista de comentarios y consejos sobre las respuestas correctas.

El docente revisa todas las respuestas individualmente (requiere mucho tiempo).

Los estudiantes revisan sus propias respuestas en una fuente de información disponible en la clase.

Los estudiantes revisan entre ellos las respuestas aportadas.

Durante la clase los estudiantes preguntan o responden alzando la mano o utilizando fichas. En este caso, el docente proporciona retroalimentación a cada pregunta. Es un método bastante efectivo: los estudiantes observan su respuesta críticamente y se preguntan cómo llegaron al resultado.

La retroalimentación no solo es importante para el estudiante, sino también para el docente.

Un resumen de los resultados del grupo le aporta mucho sobre la base de que su enseñanza fue eficaz.

Una buena preparación no necesariamente garantiza el éxito de una clase.

Tanto el docente como el estudiante cumplen un papel fundamental en ello.

Una buena clase no solo tiene que ver con la actitud, la presentación y las intervenciones del docente, sino también y principalmente con el papel activo que juega el estudiante en la situación de aprendizaje. Sí es cierto que una buena preparación aumenta la posibilidad de éxito de una clase.

Convertir los nuevos contenidos teóricos en información que se pueda llevar a la práctica: proporcionar tareas, asignaciones y material de aprendizaje. Durante la práctica utilizar nuevos ejemplos, nuevas situaciones. Aportar retroalimentación y diferenciación.

Comprobar si se alcanzaron los objetivos de aprendizaje.

Determinar si el desempeño adquirido es suficiente o si precisa reforzarse.

Comunicar el resultado de manera individualizada (y de ser necesario ofrecer medidas correctivas).

Proporcionar apoyo a los estudiantes que no alcanzaron los objetivos de aprendizaje. A los estudiantes que desean seguir profundizando el tema, se les proporcionan tareas auto correctivas. (pp. 19-23).

5. Método y estrategias de aprendizaje.
6. Medios.
7. Evaluación.
8. Libro básico y libros complementarios.
9. Observaciones del revisor.

Ejemplo de Plan de clase:

ASIGNATURA: Pedagogía
DOCENTE: Ermel Tapia Sosa
Nº HORAS: 3

FECHA:

UNIDAD Nº 1: Interpreta las corrientes pedagógicas, modelos pedagógicos y modelos educativos
TÍTULO DE LA CLASES: Corrientes y modelos pedagógicas.
TIPO DE CLASE: Conferencia de continuación

Principio del método:

- Método de búsqueda parcial y estrategia dialogal: posibilitadora de un trabajo colaborativo de aprendizaje y de desarrollo de la autonomía y criticidad

Requerimientos analíticos:

- Lectura de textos
- Identificación de los nexos implicados en los conceptos
- Identificación de características principales y secundarias

Equipamiento utilizado:

- Proyector
- Laptop
- Material impreso
- Texto básico: Metodología de la investigación Gómez Bastar, Sergio. Editorial: Red tercer milenio, México, 2012: ISBN 978-607-733-149-0

Aplicaciones:

- Construcción de resumen con mapas conceptuales

INTRODUCCIÓN:

OBJETIVO: Analizar los fundamentos de las corrientes y modelos pedagógicos a un nivel de producción de conocimientos con reflexión crítica.

PREGUNTAS DE CONTROL SOBRE LA CLASE:

- ¿A qué conceden mayor importancia las corrientes: idealistas, reproductoras y transformadoras de la pedagogía?
- ¿Qué caracteriza a las corrientes pedagógicas idealistas, reproductoras y transformadoras?
- ¿Cuáles son los énfasis de los modelos pedagógicos: transmisionistas, condicionista, problematizador e histórico cultural?

BREVE INTRODUCCIÓN AL TEMA:

¿Cuál es el significado de :

- definición etimológica de modelo.
- la definición general de modelo pedagógico.
- la definición de corriente pedagógica?

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE CLASE:

Presentar el tema y logros de aprendizaje a alcanzarse.

Señalar las fuentes bibliográficas a las que pueden acudir para ampliar y profundizar sobre la clasificación de las corrientes y modelos pedagógicos.

Escribir las preguntas de comprobación sobre los logros de aprendizaje.

Participar colaborativamente de la presentación temática: corrientes pedagógicas.

Asistir a los grupos con criterios pedagógicos y sugerencias para apoyar y dinamizar el trabajo de los grupos.

Hacer un resumen con un esquema por grupo de las corrientes pedagógicas en cuatro grupos. Estudiar cada una de las características de las dimensiones de las corrientes pedagógicas en tres grupos.

Participar colaborativamente de la presentación temática: modelos pedagógicos.

Profundizar el tratamiento dado por los grupos del estudio propuestos como tarea.

Hacer un resumen de cada uno de los modelos pedagógicos en grupos.

Socializar los resúmenes y consolidar los conocimientos con preguntas heurísticas.

Responder a las preguntas de comprobación sobre los logros de aprendizaje mediante el desarrollo de una rúbrica por cada uno de los grupos.

Recibir orientaciones sobre la forma de responder la rúbrica de evaluación

Desarrollar la rúbrica de evaluación del tema entregado.

Valorar la temática que se estudiará en la próxima clase: *Construcción del objeto de estudio de la investigación pedagógica.*
Entregar la tarea de aprendizaje autónomo

CONCLUSIONES:

Sobre:

- Las corrientes y modelos pedagógicos de la educación.

EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

Respuestas argumentadas a interrogantes de la clase

Desarrollo de un cuestionario de ítems de base estructurada

RÚBRICA DE EVALUACIÓN:

CRITERIOS	RESPUESTA INSUFICIENTE (0)	RESPUESTA APROXIMADA (1)	RESPUESTA MUY BIEN ARGUMENTADA (2)
dimensiones	Describe una acción para su aplicación	Describe de dos o tres acciones para su aplicación	Describe cuatro y más acciones para su aplicación
Corriente pedagógica idealista.	Reconoce dos aspectos que declara la pedagogía idealista	Reconoce tres o cuatro aspectos que declara la pedagogía idealista	Reconoce cinco aspectos que declara la pedagogía idealista
Corriente pedagógica reproductora	Reconoce una vertiente de modelo pedagógico	Reconoce dos vertientes de modelos pedagógicos	Reconoce tres vertientes de modelos pedagógicos
Corriente pedagógica transformadora	Reconoce un representante de la pedagogía transformadora	Reconoce dos representantes de la pedagogía transformadora	Reconoce tres o más representantes de la pedagogía transformadora
Modelo pedagógico	Reconoce un énfasis del	Reconoce dos énfasis del	Reconoce tres o más énfasis del

transmisionista	modelo pedagógico transmisionista	modelo pedagógico transmisionista	modelo pedagógico transmisionista
Modelo pedagógico conduccionista.	Reconoce un énfasis del modelo pedagógico conduccionista	Reconoce dos énfasis del modelo pedagógico conduccionista	Reconoce tres y más énfasis del modelo pedagógico conduccionista
Modelo pedagógico problematizador	Reconoce un énfasis del modelo pedagógico problematizador	Reconoce dos énfasis del modelo pedagógico problematizador	Reconoce tres y más énfasis del modelo pedagógico problematizador
Modelo pedagógico histórico cultural	Reconoce un énfasis del modelo pedagógico histórico cultural	Reconoce dos énfasis del modelo pedagógico histórico cultural	Reconoce tres o más énfasis del modelo pedagógico histórico cultural

TAREAS DE CLASE:

Generar respuestas a las preguntas de comprobación
Elaborar una síntesis temática de la clase

LOGROS DE LA CLASE:

Analiza las corrientes y modelos pedagógicos
Compara las aplicaciones de las corrientes y modelos pedagógicos.

BIBLIOGRAFÍA:

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., et al (2003) Pedagogía y epistemología. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
www.magisterio.com.co

Fuente: Tapia E. (2017). Estrategias didáctica generales

Diseño de rúbricas como instrumentos de evaluación del aprendizaje

Rúbrica.

Es un instrumento cuyo objetivo es calificar el desempeño del estudiante en diversas materias, temas o actividades como proyectos, de manera precisa y objetiva.

Un listado de criterios específicos que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular.

Principios por el que se diseña una rúbrica.

Se diseña de modo que el estudiante pueda ser evaluado de manera objetiva y consistente.

Permite al profesor conocer lo que se espera del estudiante y los criterios con los que se va a calificar el logro de un objetivo de aprendizaje, resultado de la ejecución de una actividad.



El diseño de una rúbrica.

El diseño de una rúbrica requiere: La existencia de instrucciones sobre el producto esperado por parte del estudiante (informe, proyecto, maqueta, trabajo de laboratorio, de investigación, ensayo, etc.).

Definición de los aspectos a evaluar, referidos a los elementos que debe contener el producto (ej. Informe: introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía), determinando los indicadores de logro (ej. desarrollo: originalidad, profundidad, claridad en la redacción, capacidad de síntesis, etc.).

Niveles de adquisición de las competencias, especificando las diferencias en cuanto a lo aprendido por el estudiante (escalas: avanzado, excelente, destacado), evaluado mediante criterios desglosados de los indicadores.

Ventajas del uso de las rúbricas:

- Clarifica los objetivos de una actividad de aprendizaje y la manera de alcanzarlos.
- Permite al profesor tener clara la manera en que va a medir y documentar el progreso del estudiante.

- Permite identificar los niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
- Permite que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados, pudiendo revisar trabajos.
- Indica al estudiante y profesor las fortalezas y oportunidades de mejora.
- Provee información sobre la efectividad del proceso de enseñanza.
- Reduce la subjetividad en la evaluación y promueve la corresponsabilidad.
- Ayuda a mantener los estándares de desempeño establecidos.
- Proporciona criterios para medir y documentar el progreso del estudiante.
- Es fácil de utilizar y de explicar y agiliza el trabajo.

Tipos de rúbricas.

Las rúbricas pueden ser comprensivas y analíticas

Rúbricas comprensivas	Rúbricas analíticas
<p>Sencillas, para actividades cualitativas. Se usan al no haber respuestas únicas. Rápidas, la actividad se revisa una vez. Evaluación sumativa. Ensayos, composiciones, etc. Otros comentarios.</p>	<p>Educación por competencias. Respuestas enfocadas y precisas. Lento, se evalúan habilidades por separado. El producto se examina varias veces. Mayor retroalimentación. Uso de escalas que identifican fortalezas y debilidades. Evaluación formativa y mejora.</p>

Ejemplo de rúbrica comprensiva:

Calificación	Descripción
5	Demuestra total comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta.
4	Demuestra considerable comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta.
3	Demuestra comprensión parcial del problema. La mayor cantidad de requerimientos de la tarea están comprendidos en la respuesta
2	Demuestra poca comprensión del problema. Muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la respuesta.
1	No comprende el problema.
0	No responde. No intentó hacer la tarea.

Los requerimientos de una rúbrica analítica.

1. Identifique las características que definen un buen trabajo, de acuerdo con las condiciones establecidas.
2. Revise el contenido o unidad que se va a estudiar.
3. Establezca objetivo(s), desempeño(s) y competencia(s) en lo que se va a enfocar. Determine cuáles va a evaluar.
4. Describa los criterios de desempeño que va a utilizar para llevar a cabo la evaluación.
5. Diseñe una escala de calidad para calificarlos con los niveles de desempeño que puede alcanzar el estudiante. Pueden ir de excelente hasta pobre.
6. Revise la matriz para asegurarse de que no le falta nada.
7. Experimente con el modelo o matriz antes de utilizarla.

Los requerimientos de los aspectos a evaluar

Que la escala de calidad para calificar los aspectos a evaluar, se ubica en la fila horizontal superior, con una gradación de mejor a peor.

En la primera columna vertical se ubican los aspectos o elementos que se han seleccionado para evaluar.

En las celdas centrales se describe de forma clara los criterios que se van a utilizar para evaluar esos aspectos. Se explica cuáles son las características de un trabajo excelente, de uno malo y las variaciones intermedias entre el uno y el otro.

Diseño de escala para una rúbrica.

A = excepcional (calidad, no cantidad; supera con exceso las expectativas)

El trabajo tiene un nivel profesional. Cubre todos los subtópicos de la tarea encargada. No resume ni parafrasea los textos de referencia. Demuestra dominio de la materia usando ejemplos y/o reflexiones personales sobre el contenido. Demuestra un nivel de comprensión aplicado a través de reflexiones originales sobre el contenido.

B = excelente (calidad superior; cumple las expectativas)

Con muy pocas modificaciones el trabajo tendría un nivel profesional. Cubre la mayoría de los subtópicos de la tarea encargada. No resume ni parafrasea los textos de referencia.

Demuestra dominio de la materia usando ejemplos y/o reflexiones personales (o no) sobre el contenido o demuestra un nivel de comprensión aplicada a través de reflexiones originales (o no) sobre el contenido.

C = aceptable (calidad satisfactoria; alcanza la mayoría de las expectativas)

Requiere de alguna revisión importante para alcanzar un nivel profesional. Cubre más o menos la mitad de los subtópicos de la tarea encargada. Incluye algunos resúmenes, citas o paráfrasis de los textos de referencia. Demuestra dominio de la materia usando ejemplos y/o reflexiones sobre el contenido o demuestra un nivel de comprensión aplicada a través de reflexiones sobre el contenido.

D = no aceptable (no alcanza las expectativas)

Necesita mucha revisión para alcanzar un nivel profesional. Cubre menos de la mitad de los subtópicos de la tarea encargada. Consiste primordialmente en citas, síntesis y

paráfrasis del texto de referencia. La información resumida es aceptable.

E = sin valor (el trabajo no merece crédito)

Necesita varias revisiones para alcanzar un nivel profesional. Cubre apenas uno o dos subtópicos de la tarea encargada. Consiste primordialmente en un resumen de las ideas extraídas del texto de referencia. La información resumida no es precisa o adecuada.

Ejemplo de una rúbrica analítica:

	Excelente	Cumplió bien	Cumplió
Preparación	Buen proceso de preparación, muestra profundidad en el desarrollo del tema.	Cumplido en la presentación de los resúmenes aprovecha el tiempo para aclaraciones	Presenta el resumen y la actividad planeada. Sucintamente.
Sustentación Teórica	Domina el tema propuesto, logra conectarlo y explicarlo en sus diferentes aspectos. La evaluación logra analizar el tema	Logra explicar el tema relacionando los diferentes aspectos de éste. La evaluación tiene en cuenta los diversos aspectos presentados.	Conoce el tema superficialmente, logra explicar los puntos planteados. La actividad de evaluación es poco adecuada
Manejo de la Discusión	Bien liderada, suscita controversia y	Es organizada, puede contestar los	La dirige, no resalta los

	participación	diferentes interrogantes.	puntos más importantes no llega a conclusiones.
Participación	Pertinente, activa, es fundamental para el buen desarrollo de cada uno de los temas.	Oportuna, aporta buenos elementos, presta atención a las distintas participaciones.	Está presente, presta poca atención a las distintas participaciones.

El diseño curricular de tutorías:

El tutor debe ofrecer soporte para que las habilidades hipotético-deductivas estimuladas desde el trabajo presencial logren combinar con estrategias inductivo-deductivas y que permitan aplicarlo a situaciones más generales. De este modo, se van construyendo modelos mentales donde el nuevo conocimiento se irá adicionando al mapa mental de lo existente, y las reconexiones entre los mismos será lo que le aporte su significación.

La frecuente estimulación a reflexionar, y por tanto re-pensar lo expresado, y elaborarlo de forma diferente, es un ejercicio que conduce a la construcción del conocimiento.

El profesor universitario es un facilitador del conocimiento, un estratega de los aprendizajes, que procura en el desarrollo de

cada estudiante lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional.

Como se observa, la acción tutorial es más integrada en la docencia y en la investigación, se requiere competencias propias de la tutoría como son la: comunicación asertiva, la escucha activa, el manejo de conflictos, planificación y trabajo en equipo.

Los procesos de tutoría empiezan a tener relevancia en el aprendizaje universitario lo que exige la implementación de planes de acción tutorial, cuyos resultados deben ser evaluados semestralmente en la carrera, identificar las insuficiencias y diseñar mejoras a fin de asegurar resultados cada ve mejores.

Concepción de la tutoría: Según Álvarez (2014) la concepción de tutoría universitaria significa:

- **El proceso de aprendizaje del estudiante.**

La tutoría debe facilitar los procesos de aprendizaje del estudiante para que este sea cada vez más autónomo. Se trata de guiarlos en el desarrollo de sus estrategias para la mejora de su rendimiento.

- **Las dificultades de aprendizaje.**

La tutoría debe diagnosticar las dificultades que pueda tener el estudiante en su aprendizaje, con el fin de poner los medios para

subsanarlas. Ha de estar presente en aquellos momentos críticos donde el estudiante reclama una mayor presencia del tutor, estimulando y motivando para evitar el desaliento y las dificultades que puedan surgir.

- **La metodología de trabajo de las asignaturas.**

La tutoría debe orientar sobre la metodología de trabajo más adecuada para las asignaturas; esta ha de ser diversa, activa y colaborativa. Se pueden plantear diferentes estrategias metodológicas que van desde la lección magistral hasta las prácticas (de aula, de laboratorio, de campo), pasando por el análisis de documentos, estudio de casos, seminarios, resolución de problemas, aprendizaje por proyectos, simulaciones, etc.

- **La elaboración de productos de evaluación de los aprendizajes.**

La tutoría debe garantizar la coherencia entre los productos de evaluación de los aprendizajes que se pide al estudiante y los objetivos competenciales propuestos en las asignaturas.

- **Trabajos de investigación.**

La tutoría debe fungir como soporte académico a los trabajos de investigación o de curso en sus dos objetivos: a) saber trabajar en equipo; y b) desarrollar un adecuado trabajo de investigación.

- **La búsqueda de fuentes documentales.**

La tutoría debe facilitar la búsqueda documental y el manejo de las nuevas tecnologías, que hacen más autónomo al estudiante en su proceso de aprendizaje. El aprendizaje está ligado al desarrollo personal del sujeto, convirtiéndose en agente principal del aprendizaje y construyendo los conocimientos, habilidades y actitudes en su interacción con el medio. El profesorado de

cada nivel de la carrera, desde esta perspectiva ha de actuar como agente creador de situaciones y condiciones, ya sean presenciales o bien virtuales de la actividad tutorial; la tutoría hace posible el acceso a las redes telemáticas o cualquier base de datos. No es suficiente con la información como acumulación de datos, sino que se ha de tener el conocimiento necesario para saber analizar, integrar, dar significado y reformular esa información (metacognición de la información). Estos sistemas de redes globales de información y comunicación permiten avanzar hacia unas formas de trabajo tutorial más flexibles y autónomas.

- **La resolución de problemas.**

La tutoría debe estimular el aprendizaje autónomo en sus diferentes variantes: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos y contratos de aprendizaje, entre otros.

- **La dimensión profesional de las asignaturas.**

La tutoría debe potenciar la dimensión profesional de las asignaturas. El estudiante ha de ver en cada asignatura no sólo la dimensión académica (curricular), investigativa, sino también la profesional (pp. 110 – 111)

Así pues, la tutoría universitaria se configura como un proceso estructurado técnicamente, con el fin de ofrecer a los estudiantes la información y la formación necesarias para el desarrollo de su carrera y de facilitar su inserción en la sociedad como ciudadanos y profesionales activos. Para ser efectiva y eficaz, la tutoría debe insertarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que implica un aspecto gradual y acumulativo de experiencias

que tiene para cada estudiante su propia significación personal (Sancho Sora, Baillo Faló, Vicente Serrano y Larumbe Orraitz, 2006; Martínez Clares, Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2014; Álvarez, 2014):

- Es un proceso dentro del curso de la asignatura.
- Se lleva a cabo a través de una temporalización y de una secuenciación de objetivos según los distintos momentos del aprendizaje autónomo o del curso tutorial de la modalidad de titulación examen complejo.
- Es una intervención profesional llevada por docentes implicados en la acción tutorial y preparados para una eficaz y eficiente labor.
- Se suscita cuando hay carencias de habilidades o de conocimientos en el tratamiento de las asignaturas, abarca dimensiones personales, académicas y profesionales.
- La tutoría contempla para el estudiante el desarrollo y la maduración integral como persona y como profesional competente.

El lugar protagónico de la tutoría estriba no sólo en el importante papel que desempeña en relación con la formación integral de los estudiantes y en el rol que juega como uno de los motores del enfoque educativo centrado en los estudiantes y el aprendizaje, sobre todo, porque la tutoría representa una especie de encrucijada en la que se cruzan de manera fortuita una serie de paradojas.

La tutoría se inscribe como una función de acompañamiento que sucede a lo largo del proceso formativo. Esta definición implica que la tutoría es realizada por el mismo profesor en funciones de tutor a lo largo del proceso y, por otra parte, implica que se deben analizar los obstáculos y dificultades que afectan toda la trayectoria del estudiante: carencia en el dominio de temas de una asignatura, rezago en la ejecución de tareas y disminución de los indicadores de eficiencia terminal en una carrera.

La tutoría se asume como una función educativa relacionada con lo que genéricamente podemos englobar como “educación integral”, concepto en el que quedarían integrados aspectos como el mejoramiento del rendimiento académico, la posibilidad de intervenir en la solución de problemas, hábitos de estudio, trabajo creativo, reflexión crítica, y la convivencia social.

Plan de Acción Tutorial (PAT)

El PAT es un diseño elaborado por el docente en el marco fijado por la carrera en el sílabo, en consonancia con las necesidades de sus estudiantes.

Los diseños de las tutorías académicas realizadas normalmente por docentes en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje son acciones complementarias devenidas de diferentes servicios de apoyo, encaminadas a favorecer ya sea la integración de los nuevos estudiantes en la vida universitaria, ya sea la construcción de su proyecto formativo y la preparación de los futuros egresados a su inserción socio profesional.

Fases de elaboración de un Plan de acción tutorial:

Fases	Acciones:
Identificación de necesidades	-Analizar criterios de la evaluación de cada clase -Generar actividades tutoriales de nivelación, de retroalimentación. Analizar criterios de la evaluación de tareas Generar actividades de tutorías. La ejecución de aprendizajes autónomos posibilita sus debilidades, organizar tutorías.
Planificación	Una tutoría define: objetivos; contenidos, actividades, organización de recursos, criterios sobre la metodología, determinación de tiempos, criterios de evaluación

Definición del plan	<p>Consensuar y asumir el plan para cada sesión de tutoría:</p> <p>Día: mes:.....año:.....</p> <p>Hora de la tutoría:</p> <p>Tema:</p> <p>Objetivo:</p> <p>Actividades:</p> <p>Firma del estudiante:</p> <p>Firma del tutor:</p>
Programación	<p>Concreción del plan tutorial incluido en la asignatura.</p> <p>Elaboración de guías para los temas de las tutorías de la modalidad de titulación examen complejo u otras modalidades.</p>
Implementación	<p>Ejecución del plan. Desarrollo de la guía.</p> <p>Realizar seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>
Evaluación	<p>Aplicación de reactivos</p> <p>Informe de tutoría</p>

Registro de tutorías:

Fecha: Día/mes	Tema de tutoría	Actividades de tutoría	Estudiantes tutoriados	Firma de los estudiantes	observaciones

CAPÍTULO 3.



EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

OBJETIVO:

- **Determinar los fundamentos teóricos y las formas de evaluación del diseño curricular.**

CONTENIDOS

- **Teoría de la evaluación del diseño curricular.
Introducción a la evaluación del diseño curricular.
Evaluación de diseños curriculares.
Modelo de evaluación de logros y metas.
Modelo de evaluación de juicios.
Modelo de evaluación para la toma de decisiones.
Modelo de evaluación para el cambio.
Momentos de evaluación del diseño curricular.
Evaluación del diseño curricular: primer momento.
Evaluación del diseño curricular: segundo momento.**

TEORÍA DE LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Introducción a la evaluación del diseño curricular

La evaluación del diseño curricular es uno de los aspectos menos tratados y aplicados en el desarrollo del currículo. Generalmente nos hemos preocupado por la evaluación del aprendizaje, y por medir los resultados para verificar si los estudiantes aprendieron o no, pero poco ha interesado saber cómo funciona el sistema en su conjunto y menos por evaluar la aplicación de tal o cual diseño curricular sea de carrera, sílabo de asignatura, proyecto de aula, proyecto integrador, y de clase.

Con frecuencia obedeciendo a disposiciones de instancias superiores se cambian los modelos de los diseños curriculares, sin haber evaluado los resultados que produjo el que se estaba aplicando, con frecuencia no se compara en la práctica la bondad de uno u otro diseño.

La calidad de la formación superior plantea la necesidad de evaluar en el proceso y al final la pertinencia del diseño para tener criterios válidos de selección de diseños curriculares.

Evaluación de diseños curriculares

La evaluación del diseño curricular de una carrera, del sílabo de asignatura o programa y de clase, debe ser considerada como un proceso que muestra logros y limitaciones en la ejecución de los diseños curriculares en el trabajo pedagógico procesual y final, los resultados de la evaluación orientan la toma de decisiones para hacer los cambios en el mismo proceso, la evaluación del diseño curricular debe ser una acción permanente en el funcionamiento de la carrera, especialmente la evaluación del diseño de la clase es de tipo formativo; al identificarse aspectos deficitarios, permite mejorar la calidad de la gestión de la carrera.

En todos los niveles y para todos los componentes del proyecto del diseño curricular de una carrera se diseña la evaluación que debe de partir de objetivos terminales y establecer indicadores y estándares 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.

Para la evaluación del diseño curricular de una carrera, sílabo de asignatura y clase se exponen algunos modelos:

1. Modelo de evaluación de logros y metas.

2. Modelos de evaluación de juicio sobre la pertinencia de un diseño curricular.
3. Modelos de evaluación para la toma de decisiones y
4. Modelos de evaluación para el cambio.

Esta categorización tiene relación con los objetivos que establecen los coordinadores de carreras quienes son los responsables de su funcionamiento y de su calidad.

Modelo de evaluación de logros y metas: concibe la evaluación del diseño curricular como la determinación del grado en que se ha logrado el perfil de egreso de los estudiantes.

Modelos de evaluación de juicios: son los modelos de evaluación hechos para juzgar la bondad de un diseño de sílabo de asignatura o de clase.

Modelos de evaluación para la toma de decisiones: a estos modelos les interesa que los resultados de la evaluación del diseño curricular sirva para que los coordinadores de carrera tomen decisiones respecto al comportamiento de los indicadores de cada uno de los sub-criterios y criterios del modelo de evaluación de carreras.

Modelos de evaluación para el cambio: Ponen énfasis en el proceso de: innovación e investigación formativa, que se está realizando, se evalúa aquello que tiene que ver con los resultados de cambios que se esperan en la ejecución de la práctica pre profesional, la innovación e investigación formativa que se ha introducido en el desarrollo curricular del diseño de una carrera.

La evaluación del diseño curricular puede efectuarse con cualquiera de estos modelos, puesto que es una parte de la evaluación de la carrera. Sin embargo, como esta evaluación es para determinar si un modelo de diseño curricular, funciona o no, podríamos asociarla más con el modelo de evaluación para el cambio.

Dentro de este modelo se habla de la evaluación transaccional y la evaluación iluminativa o esclarecedora.

El papel fundamental de la evaluación transaccional explica la actitud de los actores frente a la práctica preprofesional, la innovación e investigación formativa que se está aplicando; el diagnóstico y resultado permiten la comprensión de lo que tiene y de lo que debe hacerse para sostener procesos de calidad. El sujeto de evaluación es el diseño curricular como sistema

integrado del desarrollo pedagógico de la carrera, no lo individuos ni los beneficiarios del sistema.

La evaluación iluminativa o esclarecedora puede utilizar diversos métodos para observar, averiguar y tratar de explicar la situación; no pretende manejar variables, ni controlarlas, su principal tarea es esclarecer la relación entre teoría y práctica.

Momentos de la evaluación del diseño curricular

En la evaluación del diseño curricular, se podrían distinguir claramente dos momentos.

El primer momento, corresponde a la evaluación del diseño en sí, de su consistencia dentro del modelo adoptado, de la pertinencia del modelo para el caso concreto en que se aplica y de la estructuración correcta de los pasos que describe el modelo.

El segundo momento, la evaluación del diseño se da en su aplicación y tendría que ver con la verificación de si se aplica en el aula lo diseñado, qué dificultades tiene la aplicación, qué logros en la administración del currículo y gestión del aprendizaje se ha alcanzado.

Estos dos momentos son fácilmente identificables. El primero corresponde al directivo que hace las veces de director de carrera. El segundo momento, corresponde a la evaluación en el aula, en el desarrollo del diseño. Puede ser realizada por la Consejo de Carrera por parte del par académico que es un docente especialista en ese campo o a fin, La autoevaluación del diseño curricular también la puede hacer el mismo profesor, ejecutor del diseño que va registrando sistemáticamente el comportamiento de lo planificado en la acción curricular diaria.

Finalmente, debe contar con el concurso de todos los elementos que intervienen en el desarrollo del currículo, sin olvidar la opinión de los estudiantes.

Por otra parte, la evaluación debe corresponder a los diversos niveles del diseño curricular: macro, meso y micro, o niveles de concreción como también se acostumbra distinguir.

Evaluación del diseño curricular: primer momento

La evaluación del diseño curricular, primer momento, corresponde a verificar si en la adopción de un modelo se han dado los pasos que corresponden y sí hay consistencia interna dentro del mismo, esto es en la planificación efectuada y en el nivel de concreción que se corresponda.

Por ejemplo, si se toma como diseño curricular el de carrera, la evaluación debería verificar si en la aplicación del modelo se ejecutaron los pasos que están contemplados en el diseño. Además, se evalúa la vigencia de cada uno de los pasos desde la visión de conjunto del diseño, lo que significa que la visión, misión, los objetivos, perfil y los contenidos microcurriculares concuerdan con los contenidos, las estrategias y actividades de los sílabos de las asignaturas. Las actualizaciones deben tener las investigaciones que justifican los cambios debidamente aprobados por la comisión de carrera.

En esta evaluación no debe tenerse en cuenta el logro de las metas. Equivaldría a lo que Scriven llama la evaluación libre de metas. Interesa saber si el modelo está desarrollado coherentemente.

Dimensiones que se evalúan

En este primer momento de la evaluación del diseño, podrían considerarse indicadores como:

El nivel de desarrollo de las ciencias pedagógicas y disciplinas de los niveles y especialidades educativas.

Fundamentos epistemológicos de los contextos locales y regionales requeridos para la formación profesional integral acordes con las demandas sociales de contextos locales y regionales.

Los nuevos enfoques de los entornos de virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje como consecuencia del inusitado avance de redes y medios tecnológicos.

Las políticas educativas de la educación superior que se inscriben en la agenda educativa de las UNESCO 2030.

Evaluación del diseño curricular: segundo momento

El segundo momento, como queda indicado, corresponde a la aplicación del diseño en el desarrollo del currículo.

Para la evaluación de las dimensiones del diseño curricular relacionadas con: calidad, pertinencia y eficiencia, se recomienda elaborar interrogantes a partir de los objetivos que en cada nivel de la carrera existen para asegurar el perfil de egreso.

Conclusiones:

La práctica cotidiana con el diseño curricular y sus retos es una vía para consolidar la profesionalización del docente y de manera muy eficaz, si se tiene el dominio de sus dimensiones, desarrollo y evaluación en constante interacción con los docentes del nivel y la investigación de su pertinencia.

Las instituciones de educación superior deben disponer de diseños curriculares cuidadosamente elaborados, científicamente fundamentados y empíricamente contrastados, a partir de la participación activa del colectivo de docentes de una carrera y sus estudiantes es una condición básica para el éxito de la implementación del diseño de carreras, sílabos de asignaturas, y clase, solo así el diseño curricular será un instrumento de trabajo e investigación en el marco de su desarrollo y evaluación.

El diseño curricular es desarrollo o ejecución del currículum, esta condición presupone otra dimensión de este, la cual es inherente a sus tres niveles: macro, meso y micro. En cualquiera de ellos hay que lograr desarrollar procesos intrínsecos de resignificación, de democratización y de creatividad, principios esenciales de un proceso superior, esa cualidad de la calidad afecta en sentido positivo al modo de actuación profesional dado que conlleva en sí mismo al auto perfeccionamiento porque

opera sobre la esfera de la regulación, las significaciones, los motivos, las necesidades de toma de decisiones y la evolución de los significados.

La ejecución del diseño curricular de la carrera, del sílabo de la asignatura y de la clase dinamiza procesos de auto perfeccionamiento que influyen en las relaciones de comunicación y los estilos de dirección, sobre la destreza y suficiencia profesional, es en resumen la implicación reflexiva y autorreflexiva del docente en su desempeño profesional y educación permanente. Este modo de actuación es posible potenciarlo desde la participación de todos los docentes de la carrera en los niveles, materias y proyectos integradores, esto es en todas las dimensiones curriculares.

La práctica del diseño curricular está en el nivel más cercano al nivel micro, es decir el que se realiza en la carrera, en las disciplinas, en las asignaturas y en las clases; los protagonistas principales de esta práctica son los profesores y los estudiantes, que por lo general en esta fase, pueden desempeñar un rol más o menos activo en la evaluación del diseño curricular que ha guiado el proceso pedagógico, la reflexión crítica hace uso de sus principales presupuestos teóricos; ese diagnóstico que lo

avala el par académico aporta y sugiere transformaciones al currículum de la carrera y por consiguiente al del sílabo.

La labor del profesor en la dimensión del desarrollo del diseño curricular se caracteriza por enfrentar constantemente las tareas de diseño, adecuación y rediseño y esto último, como el resultado de la reelaboración del diseño donde se valora el modelo inicial en su práctica, a partir de su investigación curricular. El rediseño tiene una estrecha relación con el diseño por cuanto sería repetir el programa de diseño curricular de forma total o en algunas de sus partes con la finalidad de perfeccionarlo.

Está pendiente un proceso de perfeccionamiento de los planes de carrera y sílabos de las carreras universitarias para la búsqueda de soluciones satisfactorias para una concepción científica de la formación profesional integral, lo que requiere que los docentes se desempeñan como jefes de carreras, jefes de disciplinas y jefes de colectivos de años, ahora no cuentan con las herramientas científicas necesarias para imprimirle a la tarea todo el rigor científico que la misma demanda, este libro se elabora con esa idea. Por lo tanto se debe dar un salto cualitativo que dote a la formación profesional y a las carreras implicadas en ese proceso, del caudal necesario para arribar a resultados

exitosos, convincentes y adecuados según las exigencias del desarrollo de la educación superior.

Finalmente la adecuación es un proceso que se realiza a nivel meso y se concreta en la elaboración de diseños curriculares que respondan a las características concretas de la carrera, no se trata de elaborar un nuevo currículum, sino de enriquecer el existente con el aporte que ofrece la realidad inmediata, zonal, regional, Plan Nacional del Buen Vivir, cambio de la matriz productiva y planes de los gobiernos locales de forma tal que cumpla con las exigencias nacionales en términos de comprensión e incorporación al currículum de las realidades culturales locales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Addine, F (2013). La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Editorial. Pueblo y Educación. ISBN 978-959-13-2457-3. La Habana.

Ángulo, J. y Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículo. Málaga: Algibe.

Alvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. Didáctica. Editorial Pueblo y la Educación. La Habana.

Alvarez de Zayas, C. (1996). El diseño curricular en la educación superior cubana, en Revista Pedagogía Universitaria, (1)(1),

Alvarez de Zayas, R. (s/f). Hacia una escuela de excelencia.

Álvarez, P. (2014). La función tutorial del profesorado universitario: Una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. Revista Portuguesa de Pedagogía, 47(2), 85-106. Disponible en: https://www.google.com.ec/?gfe_rd=cr&ei=9eTWISoC-i7GwDQ#q=pdf++dise%C3%B1o+de+tutor%C3%ADas+de+aprendizaje+en+la+educaci%C3%B3n+superior. Consulta del 02-02-2017.

Alvarez, A y otros. (1978). Psicología y currículo. Editorial Visor /MEC Madrid.

Ander, E y Cerda H. (1995). La planificación Educativa cómo elaborar proyectos. Editorial magisterio del Río de la Plata. Argentina.

Apple, M.W. (1986). Ideología y currículum” Editorial Akal Madrid.

Arteaga, J. López, L y Pincay, J. (2015). Modelando la formación del futuro profesional de Ingeniería en Sistemas. Didasc@lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643. Disponible en: <https://www.google.com/search?q=http://www.ces.gob.ec/> (consultado el 31 de octubre de 2016)

Camilloni A. (2004). Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes. Quehacer Educativo, Montevideo (Uruguay) Año XIV (68) (pp. 6-12).

Coll, C. (1987). Psicología y currículum. Barcelona, España: Laila.

- Coll,C. (1991). "Concepción constructivista y planeamiento curricular" en cuadernos de pedagogía # 188. España.
- Danilov, M. y Skatkin, M. (1978) Didáctica de la escuela media. Editorial libros para la educación, Habana, 1978.
- Díaz Barriga, A (1991). "Ensayos sobre problemática curricular". Editorial Trillos, México.
- Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral, en Tecnología y Comunicación Educativa (21), México.
- Díaz F. (1993) Metodología del Diseño Curricular para Educación Superior. Edit. Trillas, México.
- Documento del Buen Vivir, Plan Nacional 2013-2017. Disponible en: <http://www.buenvivir.gob.ec/>
- Documento. El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica. Disponible en: <http://www.ces.gob.ec/regimen-academico/plan-de-acompanamiento/taller-dia-01?download=609:elcurriculo-de-la-educacion-superior-desde-la-complejidad-sistémica>.
- Fuentes, H. (2009). Pedagogía y didáctica de la educación superior. Universidad de Oriente. Centro de Educación Superior. Manuel F. Gran.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Sevilla: MCEP.

- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo. ISBN 85-219-0243-3
Disponibile en: <http://www.librosElectrónicosGratis.com>
- Gagné R, y Briggs; L (1976) *Planificación de la enseñanza*. Editorial Trillas México.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gómez Decal, G. (1989) *El diseño curricular en la educación primaria. Edición concentrada escuela española* Madrid 1989.
- González Pacheco (1992). *El planeamiento curricular en la enseñanza superior*. Editado por CEPES V:H. La Habana.
- Habermas, J. (1993). *Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa, en Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Rei, pp. 479-507.
- Herrera, R. (s/f) *Evaluación del centro educativo*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Herrera, J. (2003) "Un modelo del proceso docente-educativo en las unidades docentes para el desarrollo de la práctica investigativo-laboral". Tesis defendida en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas,
- Herrera, J. (2003) citado por Cuenca, R. (2011. P.21) *Dinámica curricular de la formación profesional laboral*. Tesis defendida en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

- Lemus, L.A (1969). Pedagogía, Temas fundamentales. Editorial Kapeluz Argentina. p.30
- LOES (2010) Registro oficial Órgano Oficial del Gobierno del Ecuador Año II -- Quito, Martes 12 de Octubre del 2010 -- N° 298
- Martínez, A. (1997). Métodos y tecnologías innovadoras para la docencia universitaria. La Habana. P.7.
- Másmela, G. (1990). Diseño curricular” edita universidad de la Sabana Colombia
- Mayorga, R. (1999). “Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI”, en Revista Iberoamericana de Educación No 21, Septiembre – Diciembre,
- Medina, L. y Guzmán,L. (2011). Innovación curricular en instituciones de educación superior: pautas y procesos para su diseño y gestión / compilación. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, 2011. ISBN 978-607-451-032-4
- Moreno J.M. (1993) Estrategias del diseño curricular. Escuela española Madrid.
- Morín, E. (2001) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Panza, M. y otros. Operatividad de la didáctica” Tomo II. Ediciones Gernika. tercera edición México.

- Reyna, M. (2004) "Propuesta metodológica para la elaboración del nuevo Modelo del Profesional de Licenciatura en Filosofía Marxista Leninista, a través de la experiencia de la Universidad de Oriente". Tesis defendida en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas,
- Rosada, J.M y otros. (1989). Desarrollo curricular y formación del profesorado. Yan, Oviedo Asturias.
- Ruíz, E. (2001). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior, una orientación cualitativa. Cuadernos del CESU, México.
- Ruiz, G. y Tenutto, M. (2007). La programación. Aportes para la enseñanza del Derecho. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho año 5, No.9, 2007, ISSN 1667-4154, pp..279-296. Descargable de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/09/la-programacion-aportes-para-la-ensenanza-del-derecho.pdf. Consulta del 16 – 01 -2017.
- Sancho Sora, A.; Baillo Falo, M.; Vicente Serrano, P. y Larumbe Orraitz, M. A. (2006). La utilización de las tutorías para la mejora de la calidad docente [en línea]. Programa de Estudios y Análisis E.A. 2006-0055. Subdirección General de Estudios, Análisis y Evaluación. Disponible en: <<http://www.unizar.es/centros/fccsd/fccsyd/Plan.../ProyectoAccionTutorial.pdf>>. Consulta del 02-02-2017.
- Standaert, R. y Troch F. (2011), Aprender a enseñar: una introducción a la didáctica general. Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, VVOB – Ecuador.

- Shön, D. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco, E.U.A: Jossey-Bass.
- Súarez, D. (1992). La educación: Su filosofía, su psicología, su método”. Edit. Trillas, México.
- Taba, H. (1974). La elaboración del currículo. Argentina: Troquel.
- Taba, H (1976). Elaboración del currículum. Editorial Troquel. Buenos Aires. p.305
- Tapia, E (2017). Estrategias didácticas generales, Esmeraldas – Ecuador, I.S.B.N:978-9942-28-187-6, Primera edición.
- Tapia. E (1997) “Planificación y evaluación curricular” segundo nivel mimeografiado ISP Don Bosco. Ecuador.
- Tomaschewsky, K. (1969) Didáctica General. Editorial Grijalva, México, p.23.
- Torres, P. La enseñanza problemática de la matemática, una concepción vigostkiana en la educación matemática IPLAC Cuba.
- Tyler, R. (1973) Principios básicos del currículum”. Editorial Troquel. Buenos Aires.
- Zabalza, M.A. (1993). Diseño y desarrollo curricular. Editorial Nancea S.A quinta edición, España.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J., Alvarez, A. (2003) Pedagogía y epistemología. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. www.magisterio.com.co

