

Caja curricular

Orientaciones para el diseño curricular basado en competencias

Nina Billorou

Bolivia, 2012

Caja curricular

Tabla de contenido

I.	El perfil profesional por competencias	4
a.	¿Qué es un perfil profesional basado en competencias?	4
b.	¿Para qué se utiliza?	5
c.	¿Cuáles son sus componentes?	5
d.	Del perfil al diseño curricular	6
f.	Estructura general, entradas y salidas posibles.	7
II.	Diseño de un Programa formativo basado en competencias	8
1.	Seleccionar las competencias a incluir	8
	Diseñar la estructura modular	9
	Definir el objetivo general y los objetivos específicos del Programa	10
	Identificar los pre-requisitos o perfil de entrada al Programa	12
	Diseñar un Módulo formativo	12
	¿Para qué? Objetivos del módulo	14
	¿Qué aprender? Mapa de contenidos	15
	¿Cómo? Métodos y actividades	17
	¿Con qué aprender?	19
	¿Cómo verificar el aprendizaje?	20
	Analizar la coherencia interna del diseño modular	22
	Presentación de los componentes del diseño	23
	Formatos sugeridos	25

Para que la lectura de este material resulte más sencilla, se ha evitado usar simultáneamente el género masculino y el femenino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de docentes, trabajadores, participantes, etc., los términos se utilizan con un carácter inclusivo y se entiende que refieren a las personas de ambos sexos.

I. El perfil profesional por competencias

a. ¿Qué es un perfil profesional basado en competencias?

Un perfil profesional u ocupacional por competencias comprende las competencias necesarias para desempeñarse en una determinada ocupación o rol profesional. El perfil constituye el punto de partida y la referencia fundamental para el diseño curricular así como para la evaluación y certificación por competencias.

En tal sentido, es un instrumento de trabajo que puede servir a diversos fines y cuya elaboración puede ser promovida tanto desde el sector productivo como desde el sector educativo, bajo la iniciativa de los actores sociales o de una o varias instituciones de formación. En todos los casos, se debe asegurar el cumplimiento de dos premisas básicas. En primer lugar, resulta esencial que los perfiles y las competencias profesionales que los componen se identifiquen y describan a partir de la realidad del mundo del trabajo y no de la formación. En segundo término, es indispensable que la construcción e identificación o levantamiento de las competencias sea un proceso participativo que integre los aportes de actores clave, fundamentalmente trabajadores, empleadores, empresarios de MIPYME, productores y técnicos, que dominan las actividades relacionadas con el perfil focalizado.

Finalmente, cabe señalar que no existe una sola manera ni una fórmula única para elaborar los perfiles por competencias ni un modelo único de formato. Diseñar la arquitectura de un perfil implica definir cuáles son los tipos de competencia que se priorizarán así como los componentes que resultan críticos para las aplicaciones a desarrollar a partir de su descripción. Sin embargo, el perfil por competencias debería ser ante todo una referencia para que las personas que trabajan y aprenden sepan qué se espera de ellas y gestionar sus propios procesos de aprendizaje.

Desde esta lógica, es recomendable que las diferentes instituciones e instancias que trabajan con un enfoque por competencias tiendan a utilizar referencias comunes, colaborando entre sí para construir en común los perfiles o consensuando y unificando aquellos ya elaborados en los diferentes espacios de trabajo.

b. ¿Para qué se utiliza?

El perfil profesional es la base para el diseño curricular de Programas formativos por competencias.

La **formación por competencias o basada en competencias (FBC)** se propone desarrollar un enfoque capaz de atender:

- las demandas de un mundo del trabajo en estado de cambio permanente, definidas en el perfil profesional así como
- las necesidades diversas de las personas con características y puntos de partida heterogéneos.

Un perfil profesional generalmente se traduce en un Programa de Formación modular y flexible, con múltiples entradas y salidas, de manera que los participantes puedan construir sus propios itinerarios de aprendizaje –y alternancia entre educación y trabajo- de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

c. ¿Cuáles son sus componentes?

Si bien no hay una sola manera de desarrollar un perfil, y en las diferentes realidades los actores definen sus componentes en función del enfoque y formato seleccionado, generalmente comprenden:

- La **competencia general** de la ocupación.
- Las **unidades de competencia** o Competencias específicas
- Los **elementos de competencia** (o realizaciones profesionales) para cada unidad de competencia.
- **Criterios de desempeño o de evaluación** (de producto y de proceso)

Estos componentes clave se ven complementados en algunos casos por capacidades profesionales y/o especificaciones sobre el campo de aplicación o contexto profesional en que se desarrolla la ocupación.

Antes de seguir adelante, es conveniente detenernos para realizar un rápido revisión de algunos conceptos vinculados a estos componentes con el propósito de utilizar un lenguaje común.

Cuando nos referimos a la **unidad de competencia o competencia**, aludimos a una función integrada por un conjunto de elementos de competencia que tiene un significado claro en el proceso de trabajo y en el empleo y que puede ser aprendida, evaluada y certificada. Precisamente, la unidad de competencia, es considerada la mínima función certificable, es decir, que puede ser reconocida independientemente a partir de la evaluación de sus componentes (los elementos de competencia). Justamente por esta razón, como veremos más adelante, las unidades de competencia y los módulos de aprendizaje se asocian naturalmente en un enfoque formativo flexible.

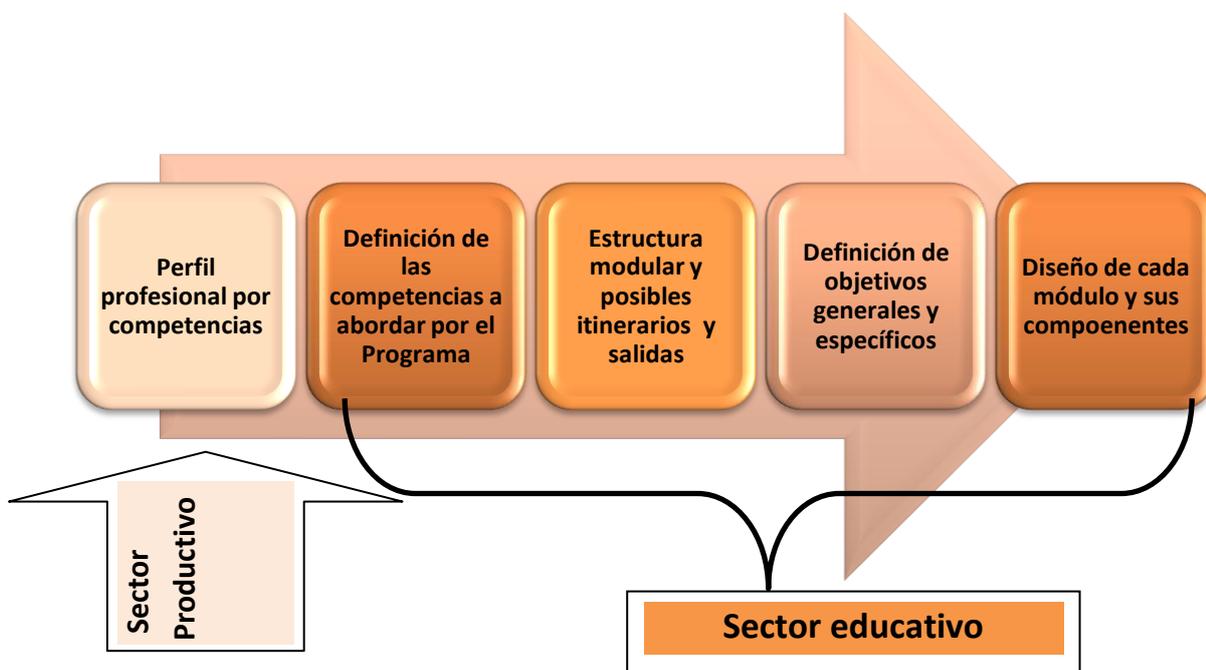
Recordemos que las descripciones o estándares de competencia constituyen la referencia para diseñar la formación y evaluar la competencia laboral. Señalan los aspectos que los trabajadores deben atender y comprender en su desempeño para ser competentes, razón por la cual son específicas para cada elemento de las distintas unidades. Expresan, por tanto, las características y cualidades de los resultados, significativas para el logro descrito en el elemento de competencia.

d. Del perfil al diseño curricular

6

Ahora bien, ¿cómo realizar la traducción formativa del perfil profesional?

Básicamente la secuencia de trabajo es la siguiente:



Como resultado de este proceso se genera el Diseño Curricular. Se trata de un documento en el que se incluye la información relevante sobre el Programa Formativo y que cómo mínimo debe incluir:

- e. **Información general sobre el programa modular en su conjunto** (Nombre del programa, necesidad que lo motiva, objetivo general y objetivos específicos, estructura modular, pre-requisitos o perfil de entrada, duración total, también puede incluir el perfil del facilitador o los facilitadores y la estrategia de evaluación sumativa y formativa para el programa en su conjunto).
- f. **Estructura general, entradas y salidas posibles.**
- g. **Información general sobre cada uno de los módulos** (nombre del módulo , objetivo general y específicos del mismo, carga horaria estimada)
- h. **Diseño curricular por Módulo** (objetivo general y específicos, unidades de aprendizaje, contenidos, actividades sugeridas, medios o recursos necesarios, ambientes de aprendizaje, carga horaria y estrategia de evaluación de cada unidad y del módulo)

II. **Diseño de un Programa formativo basado en competencias**

El proceso de diseño de un Programa comprende una serie de etapas que se encadenan unas con otras y en las que cada una de ellas genera productos que son insumos para la siguiente. Lo más importante es la sistematicidad de este proceso y la retroalimentación entre los productos generados en cada fase de trabajo que aseguran la coherencia interna del programa.

Veamos cada una de las etapas presentadas en el punto anterior.

	1	1. Seleccionar las competencias a incluir
---	----------	--

Como punto de partida es necesario definir qué competencias se focalizarán (¿todas las que integran el perfil? ¿sólo algunas?), cuál será la estructura modular del Programa y los posibles itinerarios formativos. Para ello se deben tener en cuenta tres factores clave:

- i. **el perfil profesional por competencias,**
- j. **el perfil de la población focalizada** por el Programa, es decir cuáles son sus necesidades en materia de aprendizaje y desarrollo de competencias,
- k. **los recursos disponibles,** especialmente el factor tiempo que en nuestro caso está predefinido por el propio sistema educativo y presenta escasos márgenes de flexibilidad.

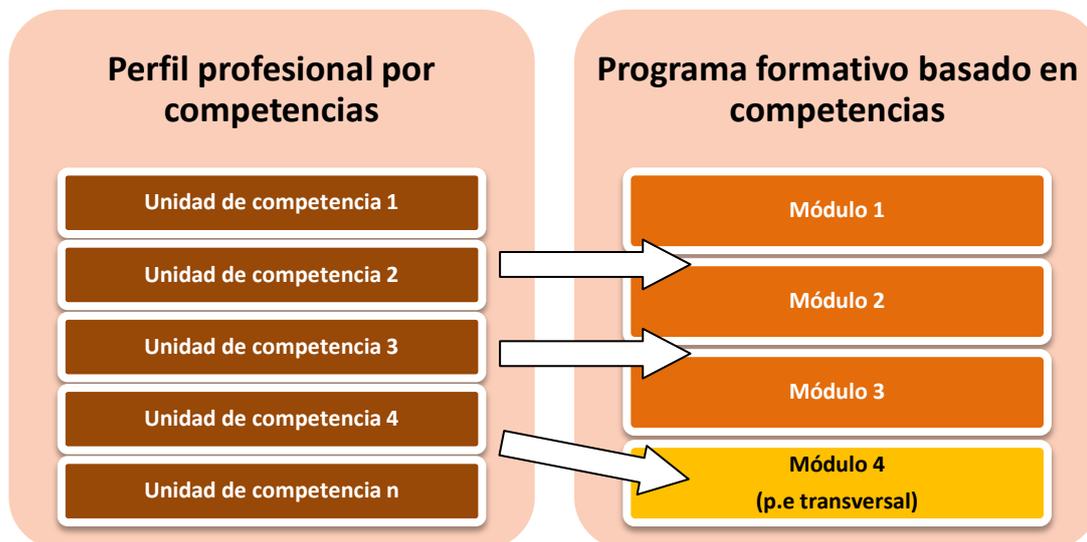
El Programa formativo resulta del contraste de estos dos perfiles mediado por las posibilidades reales que la institución tiene para implementarlo. Este análisis nos permiten determinar cuál es la brecha en materia de competencias o dicho de otra manera, qué necesitan aprender las personas a las que el Programa se dirige para desempeñarse en forma competente en el campo profesional en cuestión.

La decisión de incluir una determinada competencia responde a la consideración de que existe un grupo más o menos importante de personas que necesitan desarrollarla.

	2	<i>Diseñar la estructura modular</i>
---	----------	---

Una vez que se han seleccionado las competencias que el Programa formativo abordará, hay que establecer la Estructura Modular que el mismo tendrá para luego llevar adelante el Diseño curricular. De hecho, existen varias formas de establecer la modularización y organización de las competencias para diseñar y desarrollar un plan de formación. Generalmente una unidad de competencia es la referencia para un módulo formativo, sin embargo, por factores pedagógicos puede considerarse más conveniente conformar un módulo con dos o más unidades, o trabajar una unidad de competencia a través de más de un módulo (tal puede ser el caso, por ejemplo, respecto de las competencias transversales). Recordemos que una de las premisas básicas del enfoque de la competencia laboral consiste en identificar las competencias a partir de las realidades del mundo del trabajo y no de la formación. Desde la perspectiva de un programa formativo puede ser necesario incorporar a la formación aspectos que no estén incluidos en la unidad de competencia (por ejemplo relativos a los ejes transversales: género, gobernanza, competencias para emprender, etc.)

Veamos cómo puede resumirse este proceso esquemáticamente:



Cabe señalar que una mayor o menor modularización estará en relación directa con la flexibilidad que se proponga alcanzar el Programa. En la medida que cada módulo responda a una unidad de competencia y que exista la posibilidad de construir itinerarios y tiempos formativos diversificados, nos encontraremos ante un programa con un importante grado de flexibilidad.

10

	<h3>3</h3>	<h2>Definir el objetivo general y los objetivos específicos del Programa</h2>
--	------------	--

El inicio del diseño de un programa tiene lugar al establecer el o los objetivos generales y, a partir de ellos, los objetivos específicos y, en caso que corresponda, los pre-requisitos o perfil de ingreso.

Los objetivos deben especificar con claridad y precisión los resultados que serán alcanzados. Para la formación, el objetivo es el producto o resultado que persigue el proceso de aprendizaje y responde a la pregunta: "¿para qué aprender?"

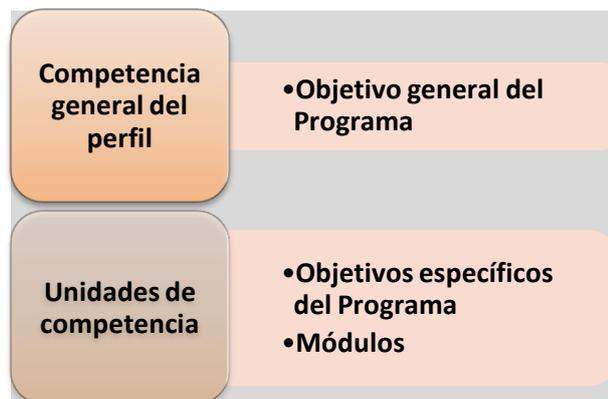
Definir los objetivos permite que:

- **El formador** (diseñador, docente, instructor, tutor, facilitador) sepa con claridad lo que se propone alcanzar como resultado del Programa
- **el participante** sepa a dónde lo conducirá el proceso, es decir, cuáles serán sus adquisiciones en términos de aprendizaje,

- **ambos** puedan evaluar objetivamente si los resultados de aprendizaje esperados fueron alcanzados.

Los objetivos constituyen una base sólida para la planificación. Son una orientación clara para seleccionar los contenidos, los enfoques y métodos de aprendizaje, los medios didácticos y las estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje. **Por lo tanto, los objetivos deben ser definidos antes que el proceso propiamente tal sea iniciado.**

El objetivo general del Programa, se deriva naturalmente de la competencia general del perfil, en tanto los objetivos específicos, se corresponden con los módulos y devienen de las unidades de competencia que han sido seleccionadas para abordar en la acción formativa .



La formulación de los objetivos debe tener una claridad y precisión tales que no queden dudas sobre **quién** es el que aprende y que es lo **qué** será aprendido para lo cual debe expresar una acción observable y que represente un desempeño significativo en la práctica de trabajo

Para lograrlo, se propone la siguiente sintaxis para la redacción de los objetivos:

Al finalizar el programa el participante será capaz de:

Verbo de acción observable + objeto + criterios

Recomendaciones para formular objetivos

- **Mediante un verbo que refleje una acción observable**
- **Evitar los verbos relativos a procesos mentales (comprender, reflexionar)**
- **Evitar verbos genéricos (conocer)**

La acción indicada por el verbo debe ser significativa para el logro de las capacidades o competencias.

Evitar todo tipo de ambigüedad acerca de dos aspectos claves:

- **quién es el sujeto de aprendizaje (el participante)**
- **qué resultados debe lograr (desempeño evaluable).**

Como puede observarse no resulta difícil formular objetivos a partir de un enunciado de competencia pues ambos tienen una estructura muy similar.



4

Identificar los pre-requisitos o perfil de entrada al Programa

Los pre-requisitos o perfil de competencias de entrada refieren a desempeños o conocimientos que los participantes deben dominar al ingresar a un programa de formación. En algunos casos ellos remiten a competencias básicas o a la experiencia previa. Estos desempeños no serán tratados en las actividades de aprendizaje del programa, pero son condición necesaria para el logro de los objetivos. Pueden ser formulados utilizando la misma sintaxis de los objetivos específicos.

Para establecer los pre-requisitos, es necesario considerar los objetivos específicos y el nivel educacional y de experiencia laboral de la población enfocada. Analizamos cada objetivo e identificamos los conocimientos, destrezas y actitudes que deben poseer los participantes para poder alcanzar el aprendizaje de los nuevos desempeños.

Los pre-requisitos de entrada no necesariamente estarán referidos a competencias sino a conocimientos o experiencia previa en distintas áreas.

12



5

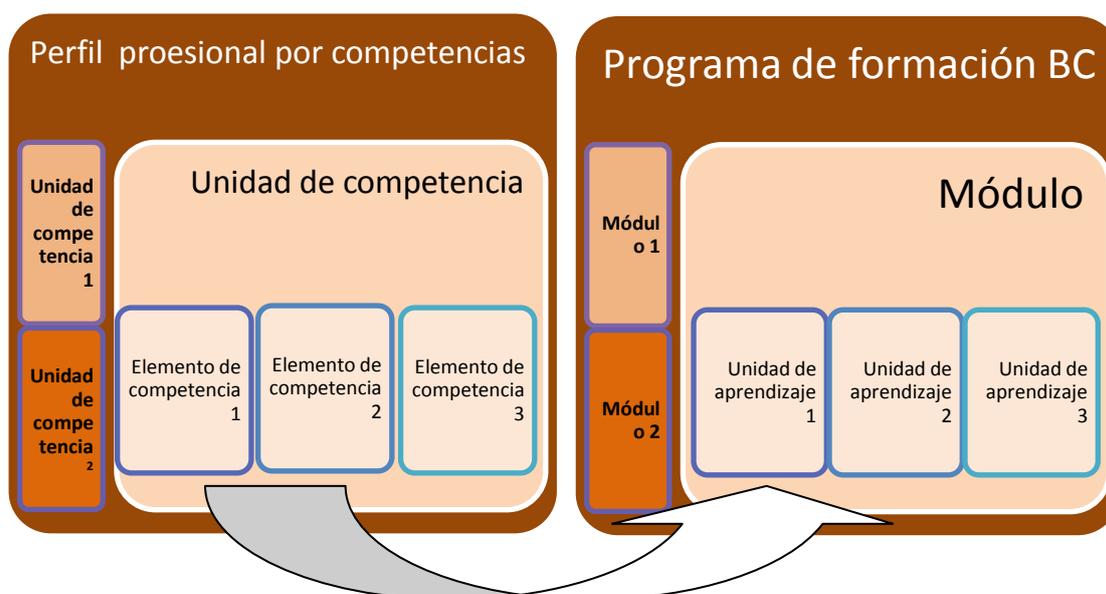
Diseñar un Módulo formativo

Un módulo de formación basado en competencias constituye una **unidad en sí mismo y es considerado como un microcurrículum** que tiene como finalidad lograr que los/as participantes alcancen un desempeño efectivo en relación a determinada/s competencia/s, a través del desarrollo de contenidos conceptuales, experiencias y actividades complejas contextualizadas en un ámbito laboral.

Cada módulo de formación es una unidad independiente en tanto permite el desarrollo y la evaluación de determinadas capacidades al término del proceso de aprendizaje pero, a la vez, es susceptible de integrarse en un sistema complejo mayor que es el Programa.

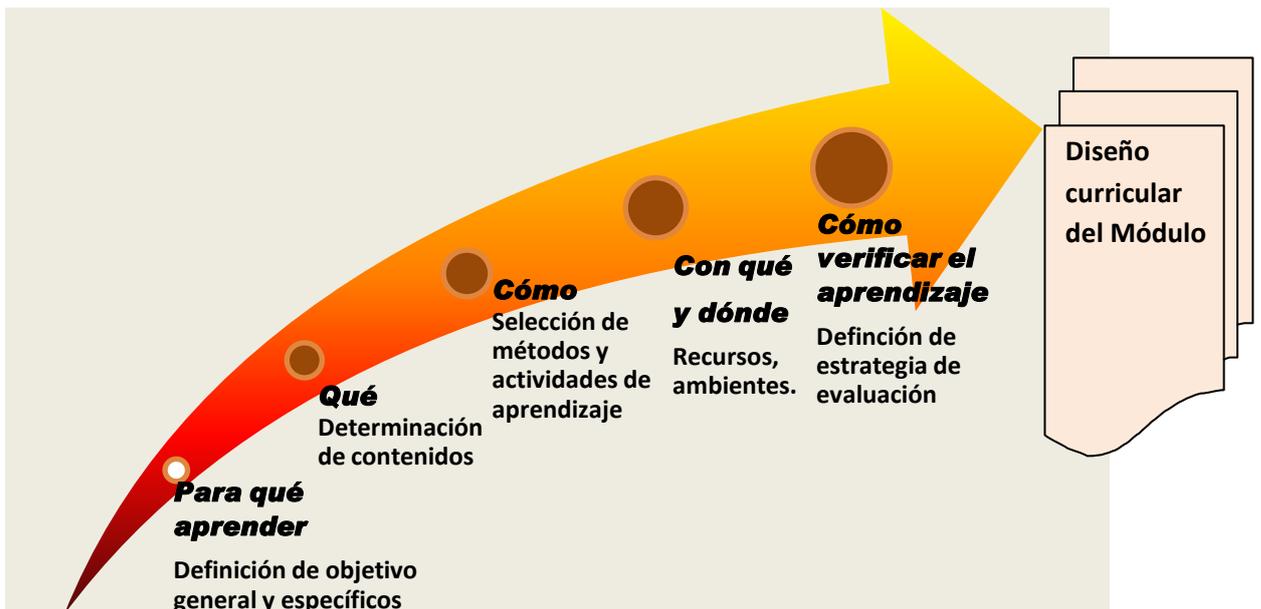
Un módulo basado en competencias se desarrolla a partir de una estructura que posibilita organizar didácticamente las informaciones que contiene la descripción de la unidad de competencia y sus elementos.

En función de que en la respuesta didáctica se refleje lo más fielmente posible dicha descripción de la competencia, un módulo, generalmente, está compuesto de tantas **unidades de aprendizaje** como **elementos de competencia** posee la unidad de competencia. En otras palabras, se tiende a establecer un paralelismo entre elementos de competencia y unidades de Aprendizaje.



Fases del diseño del Módulo:

En lo que respecta a las fases de diseño de un módulo (al igual que en el diseño del Programa), la definición de los resultados de aprendizaje a distintos niveles constituye el punto de partida del proceso de diseño propiamente dicho. Veamos esquemáticamente como se articulan las diferentes fases y componentes y cuáles son las preguntas clave a las se busca responder:



5.1 ¿Para qué? Objetivos del módulo

Como ya hemos mencionado, el objetivo general de un módulo basado en una Unidad de Competencias, se formula a partir de la misma y los objetivos específicos se derivan de los elementos de competencia. Estos objetivos específicos se convertirán, a su vez, en objetivos generales de cada una de las Unidades de Aprendizaje (UA)

Tres aspectos a considerar en relación a los objetivos:

- La coherencia entre objetivos y la unidad y elementos de competencias a desarrollar.
- La coherencia y relación causa-efecto entre los objetivos específicos y los objetivos generales.
- Una formulación clara y precisa de los objetivos.

Recordemos que...

- **Un objetivo es una finalidad.** Un objetivo, cualquiera sea el contexto en que esté formulado, es siempre una finalidad. Un error frecuente es confundir los objetivos con actividades.
- **Los objetivos generales son finalidades genéricas:** ¿cuál es el cambio global que se habrá logrado al final del Módulo? Debe estar vinculado al logro de un resultado significativo en términos del proceso de trabajo y con valor en la profesión y el empleo.
- **Los objetivos específicos son proposiciones de logros intermedios.** La articulación de estos objetivos, debe permitir alcanzar el objetivo general

Los contenidos responden a la pregunta de ¿qué aprender? para lograr la competencia. Mediante su aprendizaje se supone que los participantes serán capaces de alcanzar los objetivos propuestos. Es así que los contenidos guardan una relación y correspondencia directa con los objetivos y en el mismo sentido, con la unidad y los elementos de competencia.

En tanto se trata de desarrollar competencias, debemos asegurarnos que los contenidos, seleccionados refieren a los diferentes tipos de saberes que se combinan en el desempeño competente: contenidos orientados al desarrollo del saber (contenidos conceptuales), del saber hacer (contenidos procedimentales), al saber interactuar (contenidos relacionales) y al saber ser y estar en el ámbito laboral (contenidos actitudinales).

Como hemos señalado, las descripciones de la competencia consideran el conjunto de saberes claves que se ponen en juego para resolver competentemente una determinada situación profesional compleja. Es precisamente a partir del **análisis de las descripciones de la competencia**, especialmente de los criterios de realización que podemos seleccionar aquellos contenidos que resultan relevantes y claves para lograr un desempeño competente.

Unidad de competencia	Módulo			
Elemento de competencia	Objetivo UA			
Criterios de desempeño o de evaluación	Saber hacer	Saber Conocer/ comprender	Saber ser y estar	Saber interactuar



Pero, generalmente todo no se puede abordar...entonces, ¿qué incluir? El criterio central para la selección de contenidos, a partir del cual todos los demás se subordinan, se refiere a la coherencia con los objetivos generales y específicos.

El conjunto de contenidos de un programa debe:

- incluir todos aquellos temas que son indispensables para el logro de los objetivos;
- incluir temas que pueden ampliar el conocimiento o las competencias comprendidas en los objetivos o facilitar su aprendizaje;
- excluir temas superfluos, es decir, aquéllos que no contribuyen al logro de los objetivos.

En consecuencia, para seleccionarlos, se trata de definir las prioridades. Así , hay que analizarlos y determinar cuáles son **esenciales** y bajo ningún motivo pueden excluirse por lo que constituyen la prioridad número uno. Luego se identificarán los

contenidos

complementarios o

sea lo que los

participantes

deberían saber y,

finalmente qué

contenidos **sería**

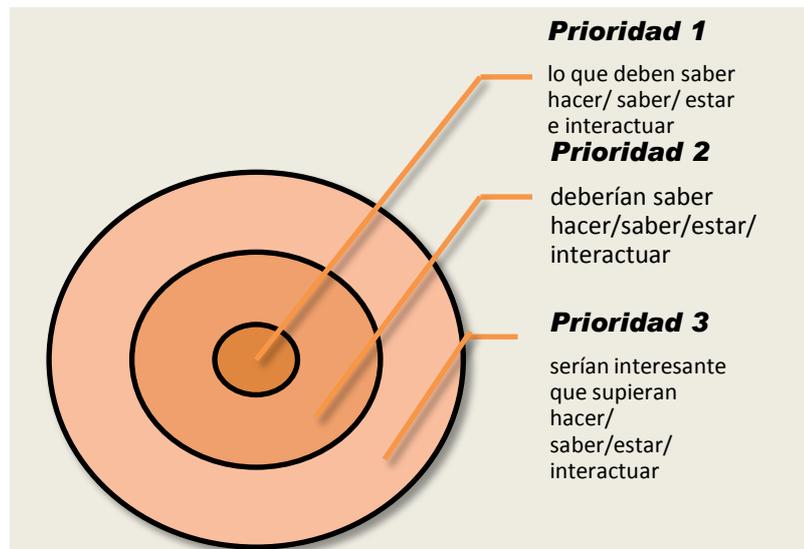
interesante que el

participante

supiera y que,

eventualmente se

pueden abordar si existe el tiempo y los recursos para hacerlo.



Finalmente hay que organizar y secuenciar los contenidos.

Se pueden utilizar diferentes criterios para hacerlo. Es posible organizar los contenidos según:

- la complejidad creciente de los temas tratados;
- el orden natural – cronológico – de ejecución de los desempeños ;
- la relación entre los conceptos tratados.

Es importante señalar que, en un mismo módulo, los contenidos correspondientes a diferentes objetivos pueden ser secuenciados a partir de procesos diferentes.

Los métodos refieren a las acciones que facilitan el desarrollo de la competencia por parte de los participantes y, en tal sentido, seleccionar los métodos implica responder a la pregunta “¿**cómo hacer** para que los participantes desarrollen los aprendizajes necesarios para el logro de la competencia?”. Mientras no se definan los métodos, no se sabe cómo se va a poner en práctica todo lo que se ha diseñado en las etapas anteriores.

Con base en la naturaleza y complejidad de la o las competencias a lograr (que se traducen en los objetivos) y en las características de la población focalizada por el programa, se seleccionan los enfoques y los métodos de aprendizaje.

Los enfoques forman parte de los métodos y refieren al tipo de razonamiento que será utilizado para desarrollar los saberes.

Entre los enfoques posibles, destacamos los siguientes:

- **inductivo**: partimos de lo concreto y particular (el ejemplo) para llegar a lo abstracto y general (la regla, el concepto);
- **deductivo**: partimos de lo abstracto y general para llegar a lo concreto y particular;
- **transductivo**: partimos de una situación concreta, particular, para llegar a otra situación concreta y particular similar.

Para el desarrollo de las competencias, el enfoque inductivo resulta particularmente conveniente, en la medida que se vincula con el de aprendizaje basado en la experiencia. Permite resignificar el patrimonio de saberes de los participantes relacionándolos con los contenidos nuevos. Desde este punto de vista, los aprendizajes resultan fácilmente contextualizables así como “útiles” y “utilizables” para la persona que aprende.

Un método es un conjunto coherente de acciones, cuyo propósito es ayudar a los participantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

No siempre existe acuerdo entre los autores sobre lo que es considerado método y lo que es considerado técnica. Un mismo conjunto de acciones puede aparecer bajo uno u otro nombre y no nos detendremos en tales

discusiones. Lo esencial, para fines del diseño, es establecer el conjunto de acciones que deben conducir al logro de los objetivos de aprendizaje.

El enfoque de FBC busca asegurar la pertinencia con los requerimientos del sector productivo a nivel de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, los métodos que se seleccionen deberían apuntar a desarrollar efectivamente la competencia de manera:

- **contextualizada**, si las actividades formativas no están enfocadas y relacionadas con la resolución de situaciones- problema de la práctica profesional, difícilmente podrán conducir al logro de la competencia. Los métodos deben solicitar la utilización de la información o del saber hacer en el contexto laboral o en condiciones que lo recreen, para resolver necesidades concretas y que formen parte de los retos profesionales del participante, de forma tal que se generen productos o resultados que tengan un sentido real y significativo en el ámbito laboral.
- **integrada** el interés de un método no radica en el método en sí mismo sino en su capacidad para generar oportunidades de aprendizaje apropiadas en función del proceso de aprendizaje en su conjunto. Así, es necesario que los métodos se analicen y complementen entre sí, teniendo en cuenta aspectos tales como: la puesta en juego de los distintos saberes que se encuentran involucrados en el logro de la competencia, el rol activo que se busca que el participante desempeñe (o aprenda a desarrollar progresivamente), los grados de autonomía que los objetivos proponen, el tipo de interacción entre participantes y con el facilitador que la competencia requiere y el contexto en el que cobran sentido los aprendizajes.
- **dinámica** las nuevas formas de organización del trabajo, la reestructuración productiva y los intensos- y continuos- cambios tecnológicos requieren una amplia gama de capacidades que apuntan a la adaptabilidad a los cambios, la "lectura" e interpretación de las condiciones del contexto y la autorregulación de sus propias actividades, la actualización constante y el aprendizaje permanente, la innovación y realización de aportes para la mejora del trabajo y la

organización, etc. La mayor parte de estas competencias clave no son "transmisibles" como tales y no pueden traducirse mecánicamente en contenidos de aprendizaje. Por el contrario, se construyen a través de procesos complejos que necesitan de disparadores y oportunidades para desarrollarse y por ende, de estrategias metodológicas que faciliten y estimulen su aprendizaje activo. Es así que, por ejemplo, el desarrollo de competencias sociales o relacionales requiere de métodos que impliquen la interacción y el trabajo grupal, de carácter cooperativo y/o colaborativo

Los métodos sólo serán eficientes si logran despertar el interés de los participantes, si son motivantes, si son adecuados para su edad y género y corresponden a sus necesidades, experiencia previa, repertorio intelectual y cultural, capacidad de concentración y organización y a su nivel de autonomía.

Algunos de los métodos que se privilegian en la formación basada en competencias, por su similitud y relación con la práctica en las situaciones más variadas de trabajo, son los siguientes:

Criterios para seleccionar los métodos:

- Competencia a desarrollar y objetivo.
- Características de la población enfocada
- Enfoque didáctico.
- Recursos disponibles.
- Competencias del facilitador.
- Originalidad y actualidad del método.

- Solución de problemas
- Desarrollo de proyectos
- Estudio de casos
- Método de trabajo con guías de aprendizaje o textos-guías
- Simulaciones y métodos o dinámicas vivenciales

5.4

¿Con qué aprender?

Los medios, al igual que los métodos, deben ser seleccionados con base en las competencias y los objetivos de aprendizaje: debe considerarse siempre lo que se espera alcanzar con el uso de un determinado medio, es decir, con qué finalidad será utilizado. Habitualmente en la descripción de competencias ya se presenta la indicación de los equipos y materiales de trabajo necesarios que se convierten en medios de aprendizaje en la formación.

Pero, a veces, la selección de los medios basada en criterios exclusivamente pedagógicos puede tropezar con dificultades relativas a la disponibilidad de recursos humanos, materiales y financieros.

Por ejemplo, hay equipos que exigen personas habilitadas para su operación. En estos casos, es imprescindible asegurarse que los docentes se encuentren preparados para manipularlos y operarlos o puedan aprender a hacerlo en un tiempo razonable, o bien, considerar la posibilidad de contar con un profesional especializado para su operación. Estos factores se refieren también a la utilización de ciertas aplicaciones informáticas.

La producción de medios exclusivos para un Módulo, como, por ejemplo, guías de autoaprendizaje, textos didácticos, videos y simuladores, exige personas competentes y supone costos. Los medios producidos especialmente para ser utilizados en procesos de aprendizaje tienen que estar concebidos teniendo en cuenta sus aspectos de orden pedagógico, tales como su lenguaje accesible, su manipulación fácil, su estructura siguiendo un orden de dificultad creciente, etc.

Pero también una multiplicidad de medios, producidos para otros fines, pueden ser utilizados en los procesos de aprendizaje, con la condición de que sean útiles para alcanzar los objetivos y adecuados para la población enfocada. Revistas, artículos, manuales de productos, muestras publicitarias, videos, películas pueden contribuir al aprendizaje.

El uso de medios poco convencionales, que no son utilizados con frecuencia en situaciones de aprendizaje, tiende a atraer la atención de los participantes, a despertar un interés basado en su novedad, en su aproximación a la realidad o en su uso poco común.

5.5

¿Cómo verificar el aprendizaje?

Recordemos que la evaluación de la competencia se basa en los estándares o descripciones de los aspectos clave del desempeño que definen el nivel

esperado de competencia profesional. Estos estándares incluyen criterios de desempeño o realización, es decir resultados críticos cuyo cumplimiento permite evaluar la competencia.

El diseño de la estrategia de evaluación del módulo debe contemplar las distintas funciones de la evaluación y cómo se articulan y realimentan entre sí:

Tipo de evaluación	Diseño de la evaluación
<p style="text-align: center;">Diagnóstica</p> <p>Tiene como propósito determinar el grado de desarrollo de la competencia y las necesidades de formación del participante. Se realiza al inicio de una instancia formativa y permite direccionar y tomar decisiones respecto del itinerario formativo a seguir</p>	<p>Generalmente se opta por instrumentos “livianos” y de aplicación ágil que permitan una reflexión compartida (participante/docente) acerca de las necesidades formativas y los puntos fuertes/débiles que constituyen valiosos insumos para la realización de un plan de trabajo en relación al módulo. Se pueden utilizar instrumentos como el pre- test o una grilla de autoevaluación basada en la unidad de competencia y sus descripciones.</p>
<p style="text-align: center;">Formativa</p> <p>Su objetivo es monitorear el avance de la persona durante el proceso formativo, identificando logros y dificultades para realimentar el proceso.</p>	<p>En el diseño general del módulo deben indicarse las instancias y tipos de instrumentos de evaluación que podrán ser utilizados para autoevaluar/ evaluar el aprendizaje (preguntas, ejercicios prácticos, simulaciones, etc.) Es fundamental que los instrumentos de evaluación sean: abiertos y flexibles (es decir que puedan ser aplicados en diversidad de contextos), contextualizados en el ámbito laboral, significativos desde el punto de vista del aprendizaje y/o del proceso productivo y, en definitiva, motivadores para el participante. Estos instrumentos contribuirán a recoger evidencias y producir resultados que al finalizar el proceso puedan ser parte de un portafolio de evidencias.</p>

Sumativa	<p>Generalmente está vinculada con la estrategia de evaluación del conjunto del programa formativo. Se basa en los referentes (criterios de realización y evidencias) y es conocida desde el inicio por los participantes.</p> <p>Todas las partes involucradas son conscientes acerca de qué se va evaluar, cómo, dónde y cuándo, así como qué tipo de evidencias o medios de verificación se utilizarán para evaluar la competencia.</p>
<p>Busca determinar si los participantes han alcanzado los objetivos propuestos en el módulo y se realiza al finalizar la instancia formativa. Brinda retroalimentación respecto del desempeño y permite tomar decisiones relativas a la certificación. A su vez, el procesamiento y análisis del conjunto de sus resultados constituye un valioso insumo para evaluar la eficacia de las acciones formativas.</p>	

Evaluación sumativa al finalizar el Módulo: No siempre el logro de los objetivos específicos o intermedios, es una garantía del logro de los objetivos generales, aunque aquéllos sean una descomposición de éstos. Los objetivos generales o finales de un Módulo, generalmente, engloban más de lo que incluye la sumatoria de sus objetivos intermedios, ya que los objetivos generales se refieren también a la capacidad de los participantes de relacionar, entre sí, en acciones complejas, las capacidades a que se refieren los objetivos específicos.

	6	Analizar la coherencia interna del diseño modular
---	---	--

Coherencia significa conexión, relación o correspondencia lógica de unas cosas con otras o cohesión entre los elementos de un todo. Por ejemplo, podemos considerar que la conducta de una persona es coherente con sus principios en la medida que sus acciones son consecuentes y mantienen con ellos una relación lógica .

El análisis de la coherencia del diseño curricular permite verificar la calidad de construcción de sus componentes desde el punto de vista pedagógico y técnico. Los diferentes elementos deben estar articulados con una finalidad y un enfoque común. Si cualquiera de sus componentes discrepa o no apunta al logro de los objetivos puede poner en riesgo el éxito de la actividad formativa. Por ejemplo, pre-requisitos insuficientes pueden hacer que los participantes no

comprendan los contenidos, se desmotiven y hasta deserten de un proceso de aprendizaje. Algunos contenidos mal orientados pueden confundir y obstaculizar el logro de los objetivos. Más grave aún, la selección de métodos y técnicas que no concuerden con los objetivos seguramente va a interferir con el logro de los resultados esperados.

Analizar la coherencia interna del diseño consiste, en definitiva, en verificar en qué medida sus componentes se relacionan armónica y racionalmente para lograr el éxito del programa.

Los aspectos que presentan una particular importancia para verificar la coherencia interna y sobre los cuales debemos interrogar al diseño son:

- La correspondencia de los pre-requisitos con los objetivos y las características de la población enfocada;
- la coherencia entre objetivos, contenidos y pre-requisitos;
- la relación entre los contenidos previstos , su secuencia y las estrategias pedagógicas diseñadas y su coherencia con los objetivos y pre-requisitos
- la capacidad de las estrategias pedagógicas, para lograr los objetivos de acuerdo a las características de la población enfocada;
- la pertinencia de las estrategias de evaluación del aprendizaje propuestas y su adecuación a la población enfocada y a las competencias a desarrollar;
- la adecuación de los tiempos previstos al conjunto de los componentes del programa.

23

	7	<i>Presentación de los componentes del diseño</i>
---	----------	--

Los documentos que sistematizan el diseño curricular son el nexo entre diseñadores y docentes y por ende constituyen un medio de comunicación esencial para asegurar que el Programa se lleve a cabo de acuerdo al conjunto de consideraciones que se han venido realizando hasta aquí.

Es vital que sea claro, comprensible por los usuarios y suficientemente detallado para que asegure que todos los factores considerados sean tenidos en cuenta.

A continuación presentamos algunos formatos que pueden ser utilizados para presentar el diseño curricular. Estos formatos son instrumentos de trabajo y, en consecuencia, no son rígidos y pueden ser adaptados y ampliados de acuerdo a las necesidades de los equipos institucionales y al marco normativo vigente.

Formatos sugeridos

Perfil profesional: Nombre del Programa:
Objetivo general:
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">••
Necesidad o breve justificación:
Población enfocada:
Pre-requisitos:
Tiempo estimado:
Estructura modular (esquema) <pre>graph LR; M1[Módulo 1] --> M2[Módulo 2]; M2 --> M3[Módulo 3]; M1 --- L1[]; L1 --- L2[]; L2 --- M4[]; M4 --> M5[]</pre>

Módulo:

Objetivo general del Módulo :

UA	Objetivo gral	Obj específico	Contenidos	Actividades	RR/ medios	Ev. formativa	tiempo
1							
2							
Evaluación sumativa:							
Total horas:							
Ambientes de aprendizaje:							