

**ANTECEDENTES Y
ORIENTACIONES
PARA EL MICRODISEÑO
CURRICULAR EN LA UAO
2012**

Vicerrectoría
Académica

Centro de
Desarrollo
Académico

Grupo de
Formación
Pedagógica



Tabla de Contenido

1. CONTEXTO	3
2. EL AJUSTE CURRICULAR EN LA UAO	4
3. SOBRE EL MICRODISEÑO CURRICULAR EN EL CONTEXTO DEL AJUSTE CURRICULAR 2011.....	4
4. RAZONES QUE JUSTIFICAN EL AJUSTE DEL MODELO PROPUESTO PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR.....	6
4.1 SOBRE LA CLARIDAD, LA INTEGRACIÓN Y LA PERTINENCIA DE LOS ELEMENTOS.....	7
4.2 SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DEL MODELO PROPUESTO	8
5. NECESIDADES EVIDENCIADAS PARA EL AJUSTE MICROCURRICULAR.....	10
6. RUTA PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR.....	11
6.1 AJUSTE Y NORMALIZACIÓN DE LOS PERFILES Y COMPETENCIAS PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR.....	12
6.2 PRECISIONES SOBRE LOS PERFILES EN LA UAO	12
6.3 PRECISIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS EN LA UAO.....	18
6.4 LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS.....	20
7. LAS ÁREAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y PROFESIONAL EN LA UAO Y LAS COMPETENCIAS.....	21
8. ACTORES DEL PROCESO CURRICULAR.....	24
MATRIZ PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR.....	26
BIBLIOGRAFÍA	27
DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	27
ANEXO 1. PROPUESTA FORMATO PARA EL DISEÑO CURRICULAR 2011	28
ANEXO 2. PROGRAMA DE CURSO 2012	32

ANTECEDENTES Y ORIENTACIONES PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR

1. CONTEXTO

La educación superior enfrenta, cada vez con mayor complejidad y frecuencia, retos de calidad que le demandan esfuerzos institucionales en diferentes instancias por lo cual se requiere adaptar y adoptar nuevas o -al menos- diferentes perspectivas para asumir las implicaciones de estos desafíos y una transformación de rutinas en todos los actores educativos, especialmente en los profesores y estudiantes.

Lo anterior, entre otras razones, porque el panorama actual nos revela un cambio vertiginoso en los procesos productivos, una incorporación acelerada de la alta tecnología, una heterogeneidad de funciones que traen implícitos los nuevos perfiles de egreso y profesional y una gran flexibilidad en la aplicación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. En últimas, la dinámica social y el avance tecnológico actuales exigen una verdadera formación integral, flexible e interdisciplinar.

En el contexto mencionado, la UAO, tal como lo señaló en el documento de Política y Procedimientos Curriculares, ha venido desarrollando una serie de estrategias orientadas al logro de los propósitos de calidad y pertinencia educativa¹, con el fin de: a) propiciar la articulación entre las diferentes dimensiones de la formación integral; b) ofrecer un panorama amplio de la formación; c) promover el diálogo de las diferentes disciplinas y profesiones para el abordaje creativo e innovador de las problemáticas propias de la sociedad del conocimiento; y d) establecer las conexiones orgánicas entre la investigación y la proyección social, con los procesos de formación de pregrado profesional y entre ésta y los otros niveles de formación desarrollados por la institución.

En concordancia con lo anterior, el proceso de análisis macro y microcurricular adelantado entre 2008 y 2009 posibilitó, de un lado, el desarrollo de un ajuste curricular de los programas académicos de la UAO en el que se avanzó en procesos de revisión, inclusión e integración de asignaturas en las mallas curriculares y, de otro lado, la revisión de la concepción del micro diseño y su implementación en coherencia con las Políticas y Procedimientos Curriculares (PPC, 2011).

¹ Algunos de esos logros son: la definición de los saberes fundamentales que otorgan la impronta de cada profesión; la incorporación de prácticas significativas para la formación basada en la filosofía de créditos académicos; la consolidación de una cultura del trabajo académico; el uso intensivo del inglés y de las tecnologías con propósitos académicos; la consolidación de los departamentos como cuerpos académicos de docencia, investigación y proyección social; y el fortalecimiento de las condiciones sociales y materiales para un desempeño académico productivo, entre otros.

2. EL AJUSTE CURRICULAR EN LA UAO

La **formación** en la UAO se enmarca en una concepción integral de la persona y constituye un planteamiento básico en la concepción pedagógica de la Universidad Autónoma de Occidente. Desde esta perspectiva, la formación incluye el **desarrollo de competencias**, entendidas como procesos complejos que las personas ponen en acción para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral- profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2004 y 2009).

La concepción anterior permitió que la UAO emprendiera desde el 2008, un proceso integral de revisión y ajuste de su proyecto formativo y, particularmente, de sus proyectos curriculares². Así, pues, en el 2009 se aprobaron los lineamientos para el ajuste curricular, que finalmente se transformaron en Políticas y Procedimientos Curriculares (PPC), en 2011. El paso siguiente, era el proceso de ajuste del diseño curricular, entendido como un proceso que buscaba alinear el currículo³, con las políticas, concepciones, criterios y especificaciones necesarias para hacer posible su implementación.

Este diseño curricular, en su nivel **macro**, se ocupó de definir los grandes componentes para cada proyecto curricular, esto se logró en dos etapas: una centrada en la definición del Perfil de Egreso con sus condicionantes, y otra, orientada al plan de estudios propiamente dicho.

Por su parte, el nivel **micro-curricular** se ocuparía de definir y desarrollar las especificidades de todos los componentes del proyecto curricular, buscando alcanzar el mayor nivel de detalle que permitiera la implementación del mismo, de acuerdo con sus objetivos.

3. SOBRE EL MICRODISEÑO CURRICULAR EN EL CONTEXTO DEL AJUSTE CURRICULAR 2011

La etapa siguiente en el proceso de ajuste curricular correspondió a la revisión de los microdiseños de curso. Al respecto, se considera oportuno recordar que según las Políticas y Procedimientos Curriculares, el **curso** se entiende –en tanto experiencia educativa– como la unidad básica de planeación, organización y realización del trabajo académico, en un campo o área específica; por lo tanto, se trata de una unidad

² Se concibe como una propuesta capaz de hacer realidad la misión formativa que tiene a su cargo la universidad. Es un proyecto flexible, pertinente y dinámico que integra los procesos de enseñanza y aprendizaje, sistemáticamente estructurados y planeados intencionalmente, para garantizar una formación integral que cualifique y respalde explícitamente su título profesional o grado académico. Esta formación tiene como propósito el desarrollo de las competencias asociadas al perfil del egresado.

³ La UAO entiende el currículo como un proceso de construcción socio-cultural, en el marco del cual la universidad realiza una selección intencional de la cultura y del conocimiento, con el fin de orientar y viabilizar su proyecto de formación, es decir, el currículo hace viable y desarrolla la misión institucional y contribuye a la formación integral de las personas, intentando para ello conciliar y materializar –creativamente– la tradición universitaria con un proyecto de universidad que explora, investiga e innova caminos para favorecer el desarrollo de la sociedad regional y nacional.

didáctica de trabajo docente desarrollado durante un periodo académico. El diseño del curso debe: lograr la mayor concreción de las características y lineamientos del currículo; estar adaptado al nivel de formación en el que se imparte; y contribuir al desarrollo del perfil de egreso propuesto por el programa.

La UAO ha venido utilizando, en los últimos años, una matriz para el micro diseño de los cursos, que si bien presenta algunas variaciones en las facultades, en general recoge los siguientes elementos:

CONTENIDOS	OBJETIVOS	EVALUACIÓN	ACTIVIDADES, EJERCICIOS, TALLERES	METODOLOGÍA	MEDIOS, RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA	ESTUDIO INDEPEND.

Como puede observarse, el punto de partida son los CONTENIDOS, razón por la cual, se evidenció la necesidad de iniciar el proceso de revisión de estos microdiseños, dado el giro tanto en la política curricular como en el PEI y en los PEP, hacia los aprendizajes que, en sentido amplio (declarativos, procedimentales y actitudinales), pueden y deben lograr los estudiantes.

La situación anterior fue abordada, inicialmente, a través de una propuesta discutida entre la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional y la Vicerrectoría Académica, desde donde se propuso un nuevo formato que podría ajustarse a las decisiones institucionales y se planeó una jornada de socialización en enero de 2011.

El formato propuesto (Anexo 1), pretendió fusionar elementos de los contenidos programáticos de las asignaturas (léase programa de curso⁴) con la planeación microcurricular de las mismas. La estructura contenía los siguientes ítems:

1. Misión
2. Datos generales del curso: nombre de la asignatura, código, departamento que la ofrece, programa, créditos académicos, área de formación, prerrequisitos, fechas de actualización, periodo académico, docente, e-mail.
3. Primera parte: Presentación, perfil de formación del egresado, objetivos generales, competencias a desarrollar, aporte de la asignatura al perfil del egresado, limitaciones previstas para el logro de los objetivos establecidos, enfoque metodológico principal, enfoque metodológico complementario, evaluación, enfoque evaluativo, momentos evaluativos, forma en que se obtiene la calificación final, apoyos didácticos, bibliografía principal y estructura para el desarrollo de la asignatura.
4. Segunda parte: Estructura para el desarrollo del curso. Este apartado estaba organizado como una tabla con los siguientes elementos: tipo de estructura, aporte al desarrollo de las competencias establecidas, elementos que debe haber adquirido el estudiante hasta el momento en el desarrollo

⁴ Actualmente los programas de curso o contenidos programáticos contienen unos elementos que fueron definidos por la Vicerrectoría Académica hace varios años e incluyen otros elementos de forma establecidos por la Secretaría General de la Universidad a través de su Sistema Integrado de Gestión Documental (SIGED). Los componentes del programa de curso son: Misión; Identificación del curso (nombre y código de la asignatura, departamento que la ofrece, programas a las cuales se ofrece, carácter de la asignatura, número de créditos, validable, homologable, prerrequisitos, área de formación y componente); objetivos (general y específicos); organización de contenidos por semana; metodología; actividades, ejercicios, medios y recursos; evaluación; y bibliografía básica y complementaria.

de la asignatura, elementos que debe adquirir en esta estructura requeridos para las siguientes, conceptos fundamentales, conceptos complementarios, destrezas a desarrollar, actitudes a fomentar, evaluación, apoyos didácticos y bibliografía.

A continuación, se presentaban los siguientes componentes: actividades que se desarrollarán con el enfoque metodológico principal (previas a las clases, actividades de afianzamiento, de profundización y tiempo), resultados o productos esperados, actividades que se desarrollarán con el enfoque metodológico complementario (previas a las clases, actividades de afianzamiento, de profundización y tiempo), resultados o productos esperados, actividades para el desarrollo autónomo del estudiante (actividad, breve orientación metodológica, tipo de apoyo que recibirá y tiempo estimado), resultados o productos esperados y finalmente el cálculo del número de créditos

Una vez socializado el nuevo esquema, los profesores liderados por los coordinadores de área o de asignatura iniciaron el cambio.

4. RAZONES QUE JUSTIFICAN EL AJUSTE DEL MODELO PROPUESTO PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR

Como ya se señaló, la filosofía del PEI, de los PEP y de la política curricular de la UAO propende por la formación integral y por la transformación de los procesos de enseñanza con el fin de asegurar el aprendizaje. En este sentido, la Vicerrectoría Académica, ante los reiterados comentarios y observaciones de los profesores sobre lo que había sido el proceso de socialización y la estructura misma del formato para el microdiseño, consideró que era necesario revisar nuevamente la propuesta, con el propósito de introducir los ajustes necesarios en relación con la concepción microcurricular vigente, sin perder las fortalezas que presentaba, buscando a su vez, precisar los apoyos requeridos para fortalecer el ejercicio de planeación de la actividad de los docentes y los estudiantes, en función de los aprendizajes propuestos para cada curso.

El punto de partida es el reconocimiento de la planeación como proceso de construcción razonada de escenarios de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con las políticas y los propósitos formativos expresados por los miembros de la comunidad formadora que intervienen en el proceso. Ello implica asumir la planeación microcurricular como:

- un proceso colegiado y permanente que no finaliza con la elaboración de un plan.
- una estrategia que orienta la toma de decisiones.
- una actividad con intencionalidad práctica por lo que se planifica para la acción.
- una actividad contextualizada, flexible, innovadora y participativa.
- una articulación entre lo programado, lo ejecutado y los resultados obtenidos.

La perspectiva anterior, lleva al análisis y evaluación del modelo propuesto considerando aspectos como los siguientes:

- a) La claridad e integración de los elementos propuestos
- b) La pertinencia de los elementos que componen el esquema para el diseño curricular.
- c) La estrategia implementada para la socialización.

4.1 SOBRE LA CLARIDAD, LA INTEGRACIÓN Y LA PERTINENCIA DE LOS ELEMENTOS

El análisis emprendido mostró que en la estructura propuesta para el diseño microcurricular de los cursos se incluía un número alto de elementos, los primeros de carácter general sobre el curso y los segundos referidos de manera más específica a la estructura para el desarrollo de la asignatura.

Esta fusión obedeció a la intencionalidad de mantener una visión de conjunto sobre la naturaleza del curso, sus propósitos, la manera como se articula y contribuye al desarrollo de las competencias definidas por los programas y el enfoque asumido en cuanto a metodología y evaluación. Sin embargo, desde la concepción de planeación propuesta se consideró que:

- Buscando ganar en claridad y precisión, algunos de los elementos podrían integrarse, por ejemplo, la presentación del curso y el aporte de la asignatura al perfil del egresado, dado que en la primera se definen los ejes temáticos del curso, su orientación y en el segundo se muestra la contribución de la asignatura al desarrollo del perfil del egresado.
- Una situación similar ocurre con el enfoque evaluativo, los momentos de la evaluación y la forma en que se obtiene la calificación, pues si bien es conveniente definir el enfoque, éste debería articularse con la manera como se obtiene la calificación final y con los momentos evaluativos; razón por la cual podrían integrarse en un solo apartado.
- Algunos elementos podrían considerarse innecesarios, dado su carácter variable, en razón de la dinámica propia de los procesos formativos. Tal es el caso del ítem relacionado con las limitaciones previstas para el logro de los objetivos establecidos. Conviene pensar si tales limitaciones deben incluirse, cuál es el sentido pedagógico de su inclusión y concretamente, por qué hacerlo en el contenido programático cuyo carácter es más estable que el de la planeación de cada una de las sesiones. En este sentido la flexibilidad es un rasgo básico, por lo que corresponde al profesor monitorear las limitaciones que se presenten e introducir los ajustes requeridos, de acuerdo con las condiciones de los grupos específicos y la dinámica del proceso desarrollado.

Adicionalmente, es posible que esta información responda a experiencias previas del docente y/o a sus interpretaciones personales, pero no es seguro que correspondan a un hecho concreto actual. El docente podría tener una idea acerca de los aspectos que eventualmente entorpecerían el logro de los objetivos, pero eso no quiere decir que se vayan a presentar.

- En relación con la incorporación de precisiones como principal y complementario en lo relativo al enfoque metodológico, dada la flexibilidad que implica el proceso pedagógico, podrían integrarse; definir su carácter de manera taxativa podría convertirlos en una camisa de fuerza.

Además de propiciarse la integración de elementos, se evidenció la necesidad de incluir o precisar algunos insumos básicos para el microdiseño; en ese sentido resulta pertinente:

- Precisar además de las competencias por desarrollar en la asignatura, el perfil del egresado, las competencias que se propone desarrollar el programa académico y la estructura curricular en la cual se evidencie el lugar del curso dentro de ella.

- Incluir una mínima claridad conceptual y metodológica sobre aquellos ejes vertebrales del diseño del curso y sobre la manera como han de enunciarse.
- Definir aquello que debe estar alineado en la planeación, con el propósito de que este ejercicio pedagógico esté focalizado en propiciar las condiciones necesarias para el aprendizaje y para hacer realidad el modelo educativo de la UAO.

4.2 SOBRE LA SOCIALIZACIÓN DEL MODELO PROPUESTO

La socialización del instrumento propuesto se desarrolló en una jornada presencial que brindó una visión general del ejercicio por desarrollar y ofreció algunas recomendaciones sobre la manera de hacerlo. Se anunció un proceso de asesorías, el cual todos los participantes consideraron necesario. Sin embargo, dada la complejidad de lo que significa el ajuste microcurricular, los tiempos de asesoría que se brindaron fueron escasos y esto llevó a que, en muchos casos, los profesores cumplieran con la entrega parcial o total del ajuste, pero que al hacer una revisión de algunos de ellos se evidenciara que la necesidad de insistir que el nivel microcurricular demanda:

1. Tener claridad sobre los propósitos generales de formación del programa, de manera que se comprenda cómo un curso en particular contribuye a la formación integral declarada.
2. Analizar y definir estrategias que permitan una verdadera planeación y desarrollo de actividades de aprendizaje autónomo y la incorporación de oportunidades de aprendizaje y formación en diferentes dimensiones de la persona y no solo en la académica.
3. Identificar cuáles son las prácticas pedagógicas más pertinentes de acuerdo con los objetos de aprendizaje y diseñar e introducir prácticas novedosas que contribuyan con mayor efectividad a asegurar ese aprendizaje.
4. Definir una concepción y un enfoque evaluativo acorde con la filosofía del Proyecto Educativo Institucional, así como el tipo de retroalimentación que demanda el curso, las modalidades del mismo (presencial, virtual; individual o colectiva), entre otros.

De manera complementaria al ejercicio de análisis y evaluación del formato se contó con la información aportada por un grupo de 17 coordinadores de área de las cinco facultades, quienes respondieron un cuestionario de cinco preguntas, en el cual se indagaba sobre la estructura del instrumento, sobre el proceso de socialización del mismo y sobre el acompañamiento para su desarrollo.

Las respuestas de los coordinadores mostraron que:

- Algunos de los elementos que el instrumento demandaba no eran lo suficientemente claros para iniciar una planeación, que no había la claridad conceptual requerida, a la par que se solicitaba una variedad en la información sobre los programas que complejizaba más la tarea. Por ejemplo: para planear un curso que se ofrece a varios programas (asignatura común) era preciso consultar los perfiles y las competencias de cada uno, sin embargo, al hacer una lectura solo de estos dos insumos se encontró una dispersión en la manera como se clasifican, tal como se muestra a continuación:

Los programas han definido una variedad de competencias, que incluso difieren en la misma facultad. Veamos algunos ejemplos:

FACULTAD	PROGRAMA	COMPETENCIAS
INGENIERÍA	Ingeniería Multimedia	Profesionales
	Ingeniería Industrial	Profesionales específicas Profesionales básicas Genéricas claves
COMUNICACIÓN SOCIAL	Comunicación Social-Periodismo	Comunicativa Cognitiva Investigativa Tecnológica Socio-afectiva Valorativa Laboral
	Diseño de la Comunicación Gráfica	Interpretativa Argumentativa Propositiva Comunicativas
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS.	Mercadeo y Negocios Internacionales	Específicas
	Contaduría	Humanista Comunicativa Investigativa Emprendedora Para la formación Básica Profesional y para la Profesional específica
CIENCIAS BÁSICAS	Administración del Medio Ambiente y de los Recursos Naturales	No tienen un nombre que las clasifique

Los perfiles definidos mantienen la diversidad:

FACULTAD	PROGRAMA	PERFILES
INGENIERÍA	Ingeniería Multimedia	Profesional
	Ingeniería Industrial	Del egresado Ocupacional
COMUNICACIÓN SOCIAL	Comunicación Social Periodismo	Del egresado Ocupacional
	Diseño de la Comunicación Gráfica	Referidos a: conocimientos, habilidades, responsabilidades y sensibilidades.
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS.	Mercadeo y Negocios Internacionales	Del aspirante Del egresado Ocupacional
	Contaduría	Del aspirante Del egresado Ocupacional
CIENCIAS BÁSICAS	Administración del Medio Ambiente y de los Recursos Naturales	Ocupacional

- Las orientaciones entregadas en la sesión presencial fueron suficientes. Solo 2 profesores (18%) consideraron que habían sido suficientes. Los otros 15 profesores (82%) consideraron que no y que, además, había sido acelerada y superficial, que los ejercicios no eran los adecuados y que se requerían documentos orientadores, que la guía anunciada no se envió y que tampoco se explicó la ventaja de este tipo de planeación.
- Respecto de la utilidad y conveniencia del instrumento, 3 profesores (17%) lo consideraron adecuado y el resto manifestó que el lenguaje utilizado no era claro, el formato es complejo y se dificulta su uso, es un texto denso que repite información y, en general, complejiza la planificación.
- Sobre la definición de competencias, hubo diferentes posturas: algunos manifestaron haber trabajado desde su intuición o consultar documentos: institucionales (PEI y PEP), orientaciones de las áreas o de los departamentos, lo que dice el MEN, incluso haber organizado alguna jornada de capacitación al respecto.
- La definición del enfoque metodológico (principal y complementario) fue hecha con base en sus criterios previos, en documentos antiguos de las áreas o de los departamentos y hubo un caso de un profesor que señaló que aún no lo había definido.
- Finalmente, respecto de la retroalimentación que recibieron a partir de la actualización que enviaron del formato, 12 profesores respondieron que no la recibieron (70%), dos que recibieron una sola orientación (11%) y 3 profesores no respondieron esta pregunta (17%).

En general, los coordinadores de área señalan que es necesario que la universidad trabaje en el ajuste microcurricular, pero que sea un proceso sistemático y con el acompañamiento requerido.

5. NECESIDADES EVIDENCIADAS PARA EL AJUSTE MICROCURRICULAR

Como se plantea en el Proyecto Educativo Institucional –PEI- (2011) y se ha explicitado en el documento de Política y Procedimientos Curriculares (2011), la perspectiva curricular adoptada por la UAO reconoce la importancia del aprendizaje contextualizado y el valor del aula de clases como “uno” de los espacios en los que se promueve la construcción de conocimientos y la formación integral de la persona y del profesional. Con esa orientación, el diseño microcurricular es un proceso pedagógico y una estrategia de planeación que, entre otras, debe propender por: i) el desarrollo integral y permanente de los estudiantes y la potenciación de sus capacidades e intereses alrededor de problemáticas y necesidades sociales; ii) el desarrollo de una perspectiva crítica e investigativa del profesor, que le permita revisar su práctica, confrontarla y cualificarla; y iii) la transformación de la clase, en un espacio académico y humano vital, que posibilite la interacción, la comprensión y la intervención de actores diversos, en torno a problemas disciplinarios y sociales que trascienden el aula y el entorno institucional. Esta visión sobre lo que implica el proceso de diseño microcurricular es una fuerza generadora de nuevas concepciones y acciones al servicio de la investigación, de la comunidad y de la sociedad y constituye una base para hacer tangible la apuesta de calidad de la UAO.

Acorde con lo planteado a lo largo de este documento, el proceso de diseño microcurricular va más allá de una simplificación o el rediseño del formato. Es un proceso que requiere:

- Definiciones claras en relación con los perfiles y competencias, por parte de los programas académicos.
- Revisión y ajuste de los programas de curso⁵.
- Definición de los elementos fundamentales que integrarán el diseño microcurricular.
- Precisiones a nivel conceptual y metodológico de los elementos estructurantes del diseño microcurricular, provistas a través de un proceso de formación.
- Elaboración y entrega de un manual o guía para el diseño microcurricular
- Acompañamiento y retroalimentación permanente a los profesores, por parte de un grupo tutor.

6. RUTA PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR

Uno de los principios que debe guiar el proceso de diseño microcurricular es la búsqueda de una organización curricular integrada y alineada que promueva la interdisciplinariedad, pues ésta tiene – como señala Torres (2006)- un gran poder estructurante, dado que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrentan los estudiantes se encuentran organizados alrededor de unidades más globales, de estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas, y posibilita, incluso, establecer relaciones y realizar transferencias de los aprendizajes construidos a otros marcos disciplinares o profesionales.

La perspectiva integradora se reconoce como un enfoque útil para reducir la tendencia a la fragmentación y por contribuir a la interacción y a la construcción conjunta de conocimientos. Por su parte, el alineamiento constructivo⁶ (Biggs, 2003 y 2005), planeado explícitamente en el diseño microcurricular, persigue que los objetivos de aprendizaje, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación se definan de manera paralela e integrada en relación con las competencias que se espera desarrollar a lo largo de la formación profesional. La integración y el alineamiento constructivo constituyen una díada que posibilita una mayor flexibilidad y la incorporación de otras opciones más innovadoras, que respondan al desarrollo de la sociedad en su conjunto.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la Vicerrectoría Académica ha establecido los siguientes momentos en el proceso de diseño microcurricular:

- El punto de inicio es el ajuste y la normalización de los perfiles y competencias que deberá realizar cada programa académico, a partir de la lectura transversal de los documentos institucionales en que se sustentan y de las orientaciones que se presentan en este documento.
- El segundo momento es la revisión y ajuste de los Programas de Curso. Este es un documento de carácter público, institucional, alineado con el plan de estudio del programa académico, con los perfiles y competencias definidas y debe guardar consistencia con los nodos problematizadores.

⁵ Según lo planteado, la planificación de un curso hace parte del proceso de diseño curricular, que se inicia con la definición y formalización del programa de curso, o lo que algunos denominan syllabus, y continúa con el diseño microcurricular del mismo.

⁶ Según la propuesta de Biggs (2003 y 2005), lo constructivo hace referencia a que los estudiantes construyen de manera significativa, gracias a una serie de actividades relevantes de aprendizaje. En cuanto al alineamiento, este se refiere a lo que hace el profesor para crear ambientes de aprendizaje que favorezca el logro de los objetivos de aprendizaje esperados. Lo clave es el alineamiento constructivo de los componentes del sistema de enseñanza y aprendizaje, es decir, que los métodos de enseñanza, los criterios de evaluación y los contenidos estén alineados con las actividades elegidas para garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje.

El Programa de Curso señala las competencias a desarrollar, orienta y define los objetivos de aprendizaje, las rutas metodológicas genéricas, los contenidos básicos, los criterios básicos de evaluación, algunos recursos de apoyo académico y la bibliografía. El programa de curso tiene el alcance de un acuerdo entre la universidad, el profesor y los estudiantes; razón por la cual debe ser cumplido ajustándose a la política de calidad definida por la UAO y su carácter de mayor estabilidad que el del microdiseño hace que cualquier actualización esté sujeta a los trámites y las directrices institucionales.

Con el fin de mantener la unidad y accesibilidad a la información institucional, se continuará utilizando el formato SIGED (Anexo 2), con los ajustes que permiten mantener la unidad con la política curricular y con las orientaciones del microdiseño curricular.

- El tercer paso es la contextualización sobre el sentido del ajuste y del instrumento (matriz) en el marco de un proceso de formación, discusión colegiada y acompañamiento. Este momento será apoyado por el Grupo de Formación Pedagógica y tendrá como insumo la GUÍA PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR, que ha sido construida por el mismo grupo.
- El cuarto paso es el desarrollo del proceso de diseño microcurricular por parte de los equipos docentes en cada una de las unidades académicas.
- Socialización, entrega y retroalimentación de los microdiseños entre coordinadores de área con el grupo de tutores, según las fases establecidas por la Vicerrectoría Académica.
- Acompañamiento y monitoreo del ajuste curricular implementado.

6.1 AJUSTE Y NORMALIZACIÓN DE LOS PERFILES Y COMPETENCIAS PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR

El propósito del proyecto formativo de la UAO, expuesto en la Misión, y el compromiso de evidenciar, como lo demanda la legislación colombiana, los perfiles de egreso y profesional, se reconocen como insumo básico para el microdiseños curricular en la UAO. Dada la dispersión encontrada en la formulación de los perfiles por parte de los programas académicos, se estima necesario definir los referentes para su revisión y reformulación en algunos casos.

6.2 PRECISIONES SOBRE LOS PERFILES EN LA UAO

El perfil, en el ámbito educativo, se reconoce como el conjunto de competencias, rasgos, capacidades y características socioeducativas que identifican a una persona que ha participado en un proceso de formación y que lo habilitan para asumir con idoneidad las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas propias o específicas de una profesión. La formulación del perfil es clave para el desarrollo de los procesos de diseño curricular a nivel macro y micro.

El concepto de perfil en el contexto de la formación de las personas, permite pensar la educación como un proceso en el cual es posible definir anticipadamente como resultado, una identidad profesional del egresado, apuntando a ciertas competencias que describen la promesa institucional respecto a la formación que ofrece. Sin duda, la definición de un perfil si bien responde a propósitos previstos- posee un

amplísimo margen de variación, dada la condición que tienen los estudiantes, al no ser objetos para modelar, sino sujetos libres que deciden su perfil personal. Algunos autores le llaman a este último, el perfil individual.

A pesar de los límites de la comparación, al aplicarse en el campo educativo, las instituciones universitarias suelen formular unas determinadas características del tipo de sujetos que esperan formar y pactan, mediante su matrícula, el compromiso de participar activamente en la experiencia compartida de su formación.

En búsqueda de alentar procesos formativos integrales, es preciso plantearse la necesidad de elaborar perfiles de egreso, modelados al menos en tres dimensiones:

- una dimensión cognitiva, referida al tipo de conocimientos necesarios para la profesión (correspondiente al **saber conocer**);
- una dimensión práctica, referida al tipo de procedimientos, protocolos, metodologías típicas de la profesión (correspondiente al **saber hacer**); y
- una dimensión axiológica, referida al conjunto de valores, formando un eje integrador de las otras dos dimensiones ya descritas (correspondiente al **saber ser**), lo que, además, incluye los elementos básicos para vivir en sociedad (correspondientes al **saber convivir**).

Cada una de estas dimensiones del perfil de egreso, consiste en una serie de proposiciones que, de manera descriptiva, marcan unas referencias hacia dónde apuntar en la acción formativa. Desde luego, hay que contar siempre con la autonomía del sujeto que, en últimas, se forma a sí mismo, aprovechando o no las condiciones que la institución le ofrece.

Por otra parte, se suele plantear para cada carrera o plan de estudios, un Perfil Profesional, en el que se conjugan dos aspectos. El primero, bajo la denominación **Campos de Acción**, presenta una relación de los principales **ámbitos de realización o formatos de trabajo** en los que dicho profesional labora. El segundo, que abarca aquellas **actuaciones típicas o posibles ocupaciones** de determinado profesional, se denomina **Campo Ocupacional**.

En este orden de ideas, un Perfil de Egreso se distingue de un Perfil Profesional, en cuanto éste se entiende como la descripción que caracteriza y permite identificar a un profesional que está en la práctica de la profesión, mientras que aquel, hace referencia a la integralidad de su formación.

Cuando en el PEI se anuncia que el proyecto formativo de la UAO apunta a la formación integral, se hace referencia a las cuatro dimensiones de formación que ofrece la UAO, el CONOCER, el HACER, el SER y el CONVIVIR, las cuales han de integrarse mediante PROCESOS METACOGNITIVOS. Tal es el sentido de la siguiente aseveración hecha en el documento Políticas y Procedimientos Curriculares (PPC, 2011):

La formación humanista fundamentada en valores y derechos, debe estar orientada a la construcción de perfiles profesionales fundados en la multidimensionalidad de la persona, que induzcan al estudiante a trabajar de manera expresa e intencionada por un desarrollo integrado de su racionalidad y su afectividad.(pág. 12)

En la dimensión **cognitiva** deben expresarse aquellos **conocimientos** generales y específicos con los que ha de contar el egresado, como la **base conceptual** y el **dominio tecnológico** que garantice su proceso de formación continuada, y apoye un desempeño profesional crítico y creativo. Esta dimensión ha de ser atendida principalmente por la construcción del conocimiento de tipo **declarativo** sobre una base teórica.

En la dimensión **práctica**, deben expresarse aquellas **destrezas y habilidades** que potencien las **aptitudes** y aumenten aquellas **capacidades** que le habilitan para ejercer con idoneidad su profesión. Esta dimensión ha de ser atendida principalmente por la construcción del conocimiento **procedimental** sobre una base factual.

En la dimensión **axiológica**, deben expresarse aquellas **actitudes** que le ayudarán a interiorizar los principios éticos que han de orientar el **compromiso social** desde la deontología de la profesión. Esta dimensión ha de ser atendida principalmente por la construcción del **conocimiento actitudinal**, sobre una base valorativa.

En razón de lo anterior, el mismo documento institucional (PPC) define, para el diseño de las mallas curriculares, las áreas y los componentes de formación, indicando los objetivos de cada uno de ellos: el Área de Formación Básica con sus componentes (Humanístico, Comunicativo, Investigativo y Emprendedor) y el Área de Formación Profesional, integrada por los componentes Básico Profesional y el Profesional Específico, tal como se presenta a continuación:

ÁREA	COMPONENTE
FORMACIÓN BÁSICA	HUMANISTA
	COMUNICATIVO
	INVESTIGATIVO
	EMPREDEDOR
FORMACIÓN PROFESIONAL	BÁSICA PROFESIONAL
	PROFESIONAL ESPECÍFICA

La revisión del PEP de cada Programa Académico, en relación con el perfil profesional de sus egresados, permite advertir que -de alguna manera y en diferentes proporciones- todos responden a la consigna de las tres dimensiones de un Perfil de Egreso; igualmente, algunos presentan un Perfil Profesional, que integra aspectos referidos a los Campos de Acción y Ocupacional.

Por lo anterior, la Vicerrectoría Académica, con miras a alinear, coherentemente, la meta de formación de cada Programa, recomienda reformular los perfiles, distinguiendo el Perfil de Egreso y el Profesional a partir de la descripción de los Campos de Acción y Ocupacional. Así pues, para rediseñar un Perfil de Egreso de un Programa Académico es necesario extraer del PEI, del PPC y del PEP, aquellos componentes que son señalados como transversales genéricos, y aquellos que son señalados como específicos. Por supuesto que previamente, cada PEP ha de sustentar los temas y problemas centrales y periféricos que caracterizan la profesión y las disciplinas que ella integra, con sus conceptos, métodos, técnicas y productos.

PERFIL DE EGRESO

Dimensión	Se expresa en	En busca de	Con dominancia del
Cognitiva	Conocimientos genéricos y específicos	La formación de una base teórica y un dominio tecnológico útil al desempeño sustentado, crítico y creativo de la profesión.	Pensamiento declarativo
Práctica	Destrezas y habilidades	La formación de una base factual, desde el desarrollo de las capacidades habilitantes para el desempeño técnico de la profesión.	Pensamiento procedimental
Axiológica	Actitudes y valores	La interiorización de principios éticos para el ejercicio deontológico de la profesión.	Pensamiento actitudinal

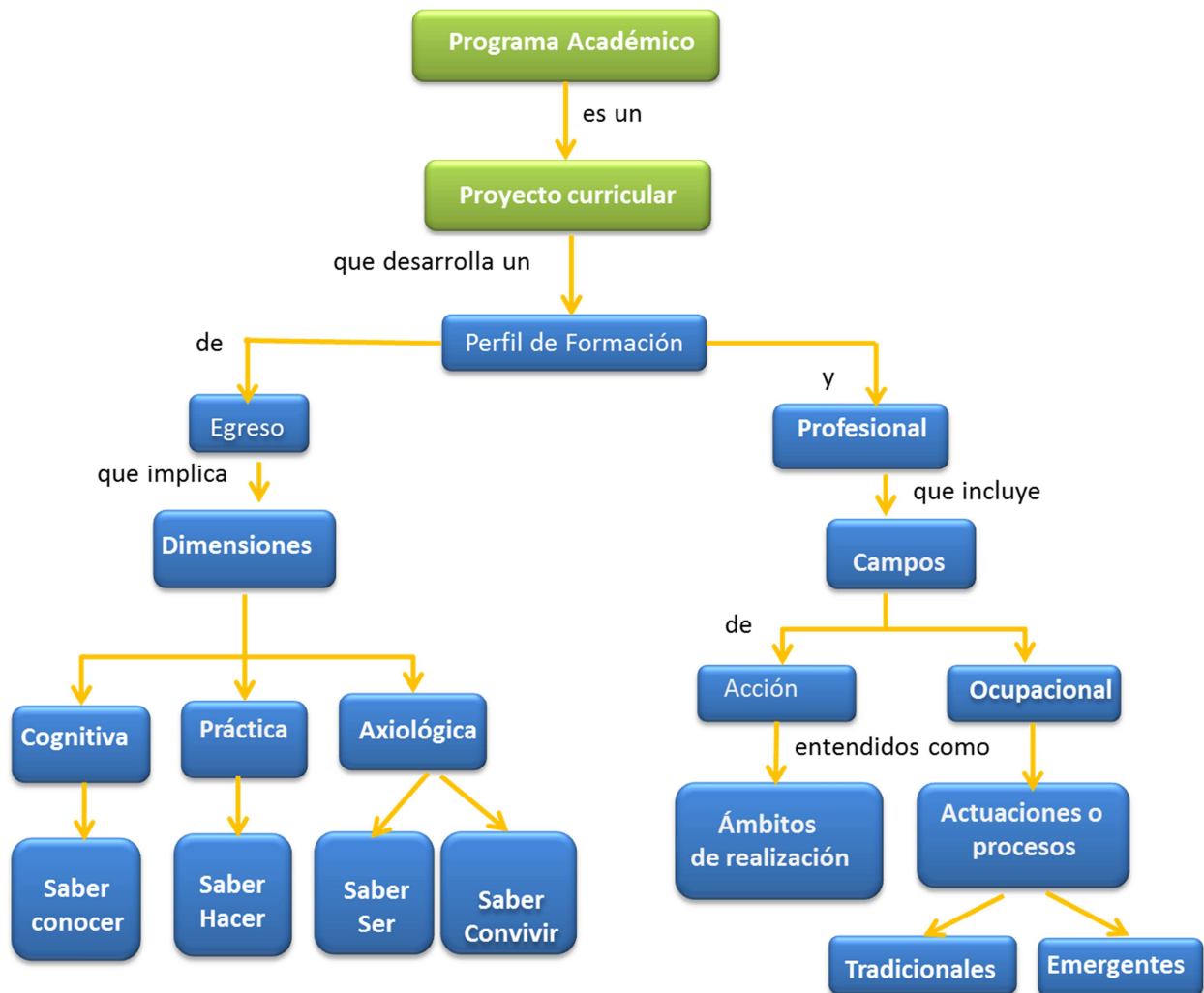
PERFIL PROFESIONAL

Campo de acción	Campo ocupacional
Relación descriptiva de los ámbitos de realización o formatos laborales de la profesión, tanto tradicionales como emergentes.	Relación descriptiva de las actuaciones típicas o posibles desempeños de la profesión, en sus niveles rutinario, autónomo, de transferencia y de innovación.

Para la formulación de los perfiles es necesario tomar como base una investigación del entorno, que arroje el “estado del arte”, en términos de temas y problemas, o como los denomina Hawes, “familias de problemas” o nodos problematizadores⁷ que representan los principales y más propios desafíos que los profesionales deben enfrentar en su profesión. Para ello es preciso, reiteramos, la indagación del medio, desde las normas de competencia dictadas por las mesas sectoriales (empresas, gremios, entidades oficiales, instituciones educativas, sindicatos, asociaciones profesionales, etc.), hasta llegar a un rastreo de las prácticas profesionales, tanto las tradicionales, como aquellas de vanguardia o emergentes, definiendo sus relaciones con las demandas existenciales y axiológicas del medio indagado (Campo Ocupacional).

La distinción de los Campos de Acción y Ocupacional facilita la descripción del Perfil Profesional que integran. El campo de acción describe los escenarios laborales en los que el profesional actúa y el campo ocupacional hace referencia a los procesos característicos de la profesión, tanto en el ámbito investigativo, como en el productivo, en sus niveles de diseño y gestión de proyectos, coordinación de procesos y operaciones, diseño tanto de productos típicos de la profesión, como de instrumentos para su evaluación y mejoramiento. Este planteamiento se refleja en el siguiente esquema:

⁷ Los nodos problematizadores son producto tanto de la discusión de la comunidad disciplinar o profesional como del contexto. En el caso de los primeros, podemos citar nodos teóricos, metodológicos, etc.; y en relación con el contexto, ellos se nutren de discusiones y acuerdos de los actores sociales, del entorno donde actúa el programa y tienen capacidad para formular desafíos a las profesiones.



De la coherencia interna que se logre entre los Perfiles de Egreso y Profesional y los componentes de Formación Básica y Específica será posible el levantamiento de las COMPETENCIAS. Por su parte, los nodos problematizadores orientan el diseño curricular, para que alrededor de cada uno de ellos graviten las competencias que debe desarrollar el profesional.

A modo de ejemplo se presentan **algunos** elementos del perfil de un profesional de Publicidad y de Diseño Gráfico. En el primer ejemplo se formulan algunos rasgos del perfil de egreso con base en las dimensiones correspondientes y en el segundo caso, se ilustra solo con uno de los campos de acción.

El publicista de la UAO es un profesional capaz de:

PERFIL DE EGRESO	
Dimensión cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer diversos modelos comprensivos de los procesos de comunicación social. - Reconocer los recursos que la retórica literaria y visual ofrecen para la construcción de discurso publicitario, en conexión con los conceptos creativos pertinentes a diversas producciones publicísticas. - Comprender diversas tendencias en la actuación humana, para proponer modelos de acción publicitaria a partir del estudio y análisis de las mismas.
Dimensión práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Crear y desarrollar estrategias publicitarias y de comunicación para el cumplimiento de los objetivos señalados para procesos de comunicación publicitaria. - Manejar con destreza el rastreo de información y el análisis de los datos, según el propósito de la investigación, y en función de los procesos de comunicación publicitaria que quieran implementarse. - Caracterizar y diferenciar los perfiles de públicos y audiencias específicas.
Dimensión axiológica	<ul style="list-style-type: none"> - Optar por una perspectiva del trabajo publicitario en favor del Bien Social y el respeto por la diferencia. - Evitar lugares comunes para sustentar mensajes publicitarios, con la utilización peyorativa de referencia a condiciones de género, etnia, estatus social, etc... - Comprometerse con los procesos de cambio dirigidos a la consolidación de la identidad cultural.

Perfil profesional de un Diseñador de la Comunicación Gráfica de la UAO:

PERFIL PROFESIONAL		
Campo de acción	Campo ocupacional	
	Procesos	Productos
La Industria Gráfica* El desempeño de la función diagramación, tradicional en el mundo de la imprenta, ha evolucionado a la oferta del Diseño de Medios Impresos, desde plataformas tecnológicas que sustentan software de autoedición, para asistir con más propiedad y rapidez la demanda de los clientes, en temas como la conceptualización, creación y seguimiento de la producción de materiales gráficos.	1. Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de marca e imagen. - Levantamiento y categorización de inventarios gráficos.
	2. Diseño de proyectos gráficos	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de marcas símbolos y señales. (Heráldica y emblemática). - Diseño editorial.
	3. Coordinación de la producción gráfica.	<ul style="list-style-type: none"> - Producción de piezas gráficas (tareas de preproducción, producción y postproducción). - Validación del diseño
	4. Evaluación de Proyectos Gráficos	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de modelos e instrumentos de Evaluación de Medios. - Estudios de recepción

* Este es uno de los campos de acción en los que se desempeña el Diseñador Gráfico.

Ahora bien, las asignaturas, en tanto proyectos formativos, están articulados y responden a los nodos problematizadores y apuntan a la construcción de aprendizajes y al desarrollo de competencias, razón por

la cual implican la alineación de los objetivos de aprendizaje que persigue el curso, los desempeños (competencias en acción), las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación. A modo de ejemplo, mostramos la relación existente entre algunos nodos problematizadores y las asignaturas de un programa de pregrado de la UAO:

Nodos problematizadores	Asignaturas
El fenómeno de la comunicación. Persuasión, disuasión, motivación. Percepción y memoria. Conceptualización del diseño	Comunicación Comunicación visual Fundamentos del Diseño Historia de Diseño Gráfico Retórica visual Psicología de la Comunicación
El conocimiento El pensamiento La argumentación. El pensamiento visual El pensamiento creativo	Epistemología Lógicas Investigación Teoría de la Imagen Heurística
Análisis del discurso visual. Estudios de recepción-emisión Análisis de la referencia	Metodología Técnicas de Investigación Estadística
Niveles de representación Figuración y abstracción	Lingüística Semióticas Geometría descriptiva
Proyección gráfica Procesos de Producción Gráfica Gestión	Talleres de diseño Seminarios temáticos (Procesos técnicos, Artes Gráficas) Gestión y Mercadeo
Lo gráfico-Lo visual-Lo verbal-Lo gestual- Lo escrito-Lo audiovisual	Expresión quirográfica (dibujos) Expresión compugráfica (Software gráfico) Expresión multimediática (Convergencia de medios y lenguajes)
La cultura y las culturas	Antropología filosófica Historia de la cultura
Patrimonios pictóricos	Iconografía comparada
Producción gráfica contemporánea en el entorno multimediático	Crítica de medios Crítica de las artes plásticas

El **microcurrículo** de la asignatura, en razón de su vector tiempo y de la estrategia de aprendizaje planeada, es una RUTA DE APRENDIZAJE. Allí, partiendo de los objetivos, tomando como eje los desempeños esperados, el docente diseña las actividades adecuadas y coherentes con los criterios de evaluación.

6.3 PRECISIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS EN LA UAO

Con el fin de aportar elementos para la comprensión de lo que se entiende por competencias en la UAO y de cómo ellas se evidencian en el diseño microcurricular, en este apartado se retoman algunos planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, se los pone en relación con la concepción que subyace al enfoque socio-formativo para, finalmente, profundizar en la concepción institucional expresada en el PEI.

El Ministerio de Educación Nacional plantea que las competencias “involucran de manera simultánea conocimientos, valores, responsabilidades, modos de hacer. De hecho, las características propias de una profesión obligan al sujeto a actuar de manera integral frente a situaciones problema, las cuales conjugan conceptos, procedimientos, heurísticas, actitudes y valores en actuaciones propias de un saber profesional.

El sujeto profesional requiere actuar integradamente⁸. Así, según lo planteado por el MEN, las competencias se entienden como comportamientos, destrezas y actitudes que las personas aportan en una esfera particular de la vida social, política o económica, de tal modo que ello les posibilita el desarrollo de determinados desempeños desde la correlación de saberes teóricos y prácticos.

En el caso de la UAO, la concepción de competencia toma como referencia lo expresado en el Proyecto Educativo Institucional⁹, y se definen como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana sin excluir el contexto, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber convivir, el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Veamos un mapa que recoge los elementos centrales de esta concepción institucional:

Competencias según el PEI de la UAO



Ahora bien, en la perspectiva de precisar el alcance de esta concepción, conviene reiterar que los procesos complejos implicados en las competencias se ponen:

en acción	Lo que se hace y cómo se hace
en actuación	Se ejecuta de acuerdo con el contexto y la finalidad de la acción
en creación	Ejecución propositiva. Incluye un aporte personal con valor social agregado.

⁸ Altablero N. 35, Junio-Julio de 2005. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89940.html>. Fecha de consulta: Febrero 2 de 2011

⁹ Proyecto Educativo Institucional. (2011). Universidad Autónoma de Occidente. Resolución 438 del Consejo Superior, 16 de octubre de 2011.

6.4 LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS

En los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional ha emprendido acciones orientadas a la formulación de competencias genéricas, que se desarrollen de manera transversal a lo largo de los diferentes niveles de la educación superior y en los diversos programas educativos. Desde esta óptica, se concibe que “el sujeto profesional debe actuar integradamente, lo que conduce a reconocer que el campo de formación profesional se caracteriza por el desarrollo y la formación de competencias transversales y específicas relacionadas con las prácticas sociales profesionales”¹⁰, agrega, además, que las competencias transversales son vistas como lo básico, referido al ser profesional, cultural y social en contexto y las específicas se refieren a lo que identifica la praxis en un campo disciplinar y/o profesional.

Las competencias específicas se asocian con áreas de conocimiento concretas y las competencias genéricas se refieren a ciertos atributos compartidos que deben desarrollarse en todo programa académico de pregrado y que son considerados indispensables para el desempeño profesional. En esta dirección, se considera que las competencias básicas o genéricas se refieren a aquellas que son determinantes para la realización personal, para la vida en sociedad, la gestión de proyectos, la contribución al desarrollo sostenible y la actuación en cualquier ocupación, puesto de trabajo o profesión. Son las responsables de una gran parte del éxito en la vida y en el mundo profesional, por lo cual es necesario que se formen desde la familia y sean la esencia de la educación en el tránsito por los distintos niveles educativos. Estas competencias se caracterizan porque:

- ☛ Posibilitan vivir plenamente en diferentes contextos (familiares, sociales, laborales-profesionales, científicos, comunitarios, recreativos, artísticos, etc.).
- ☛ Son necesarias para que las personas gestionen su formación, para su desarrollo personal y aprendizaje continuo.
- ☛ Tienen como base la actuación ética para: la vida en ciudadanía, la convivencia pacífica y armónica, el respeto por la diversidad y los derechos humanos.
- ☛ Son la base para el aprendizaje y la consolidación de las competencias específicas, así como para su efectiva aplicación.
- ☛ Su carácter flexible, lo que permiten la adaptación a diferentes entornos sociales, ocupacionales, laborales y profesionales, brindando herramientas para afrontar los constantes cambios en los procesos.
- ☛ Se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje en la familia, la sociedad y las instituciones educativas.

En relación con las competencias específicas, se reconocen como aquellas propias de una determinada ocupación o profesión, razón por la cual tienen un alto grado de especialización.

Luego de haberse establecido las diferencias entre las competencias genéricas y específicas, a continuación, se presentan las áreas de formación en las cuales se sustentan los procesos formativos en la

¹⁰ Altablero N. 35, Junio-Julio de 2005. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89940.html>. Fecha de consulta: Febrero 2 de 2011

Universidad Autónoma de Occidente. Es importante destacar cómo de estas áreas se desprenden o materializan las competencias que las distintas facultades y programas forman en los estudiantes.

7. LAS ÁREAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y PROFESIONAL EN LA UAO Y LAS COMPETENCIAS

Siguiendo lo expresado en el documento Políticas y Procedimientos Curriculares, en la Universidad Autónoma de Occidente existen dos áreas de formación: la básica y la profesional. Cada una de ellas, concreta las competencias que se espera formar en los futuros profesionales en los diferentes momentos de su proceso formativo. Para ilustrar lo anterior, a continuación se presenta una matriz que permite apreciar la concepción de cada área, las competencias a las que apunta y las acciones que, de manera concreta, ayudan a su materialización.

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA		
<p>Está constituida por el conjunto de competencias y saberes transversales que fundamentan el proceso formativo y formación personal, con el fin de desarrollar las condiciones cognitivas, metodológicas y actitudinales para enfrentar los desafíos personales, sociales y laborales.</p> <p>Comprende los conocimientos y experiencias de aprendizaje comunes, que contribuyen de manera decisiva a la apropiación de los valores de la cultura y de la tradición académica que sustentan el quehacer universitario y la construcción de identidad institucional. Esta área es obligatoria para todos los estudiantes de la Universidad y dado su carácter transversal se extiende a lo largo de la carrera.</p>		
COMPONENTES	COMPETENCIAS	ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA
<p>HUMANÍSTICO</p> <p>Es una dimensión transversal, sustentada en el compromiso institucional por una formación en valores éticos y derechos humanos, atendiendo al contexto histórico y a los diversos procesos sociales.</p> <p>Apunta a la consolidación en los futuros profesionales de un proyecto ético de vida.</p>	<p>El egresado de la UAO es competente para:</p> <p>Desarrollar y aplicar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo de manera que pueda analizar, interpretar, argumentar y construir ideas, conceptos, representaciones y propuestas ideológicas, con criterio ético, para la interacción dialógica pertinente, en contextos sociales pluralistas, multiculturales, democráticos y participativos.</p>	<p>Acción/actuación: Desarrollar y aplicar</p>
		<p>Objeto/asunto/concepto: Habilidades de pensamiento crítico y reflexivo</p>
		<p>Propósito: para la interacción dialógica pertinente, en contextos sociales pluralistas, multiculturales, democráticos y participativos.</p>
		<p>Condición de calidad/contexto formativo: de manera que pueda analizar, interpretar, argumentar y construir ideas, conceptos, representaciones y propuestas ideológicas, con criterio ético</p>

COMPONENTES	COMPETENCIAS	ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA
<p>COMUNICATIVO</p> <p>Constituye un potencial epistémico básico para la construcción y movilización del conocimiento a través de diferentes prácticas académicas, profesionales y sociales. Sin ella resulta impensable un desempeño profesional y ciudadano idóneo.</p>	<p>El egresado de la UAO es competente para:</p> <p>Comprender y producir discursos/textos propios de la actividad profesional, cultural y ciudadana, haciendo uso de su lengua materna y de los diferentes lenguajes (oral, gestual, escrito, visual), de manera creativa, analítica y reflexiva, para desarrollar y fomentar pensamiento autónomo.</p>	<p>Acción/actuación: Comprender y producir</p> <p>Objeto/asunto/concepto: discursos / textos propios de la actividad profesional, cultural y ciudadana</p> <p>Propósito: para desarrollar y fomentar pensamiento autónomo</p> <p>Condición de calidad/contexto formativo: haciendo uso de su lengua materna y de los diferentes lenguajes (oral, gestual, escrito, visual), de manera creativa, analítica y reflexiva</p>
	<p>Comprender y producir discursos/textos orales, escritos y visuales en inglés y para relacionarse con hablantes angloparlantes, en un nivel correspondiente al B2 inicial del Marco Común Europeo, con el fin de participar de la dinámica profesional e intercultural de los entornos en los que se desempeña.</p>	<p>Acción/actuación: Comprender y producir... y relacionarse...</p> <p>Objeto/asunto/concepto: Discursos/textos orales, escritos y visuales en inglés... con hablantes angloparlantes</p> <p>Propósito: con el fin de participar de la dinámica profesional e intercultural de los entornos en los que se desempeña</p> <p>Condición de calidad/contexto formativo: en un nivel correspondiente al B2 inicial del Marco Común Europeo</p>
	<p>Reconoce y utiliza, con criterio profesional y ético, diferentes tecnologías y entornos de la información y la comunicación (incluyendo el acceso a fuentes diversas, archivo de datos y creación de documentos) para el rastreo, la selección, organización y evaluación de fuentes de información y la información en sí misma, con el propósito de potenciar la comunicación, el aprendizaje, la investigación y el trabajo en red.</p>	<p>Acción/actuación: Reconocer y utilizar</p> <p>Objeto/asunto/concepto: diferentes tecnologías y entornos de la información y la comunicación (incluyendo el acceso a fuentes diversas, archivo de datos y creación de documentos)</p> <p>Propósito: para el rastreo, la selección, organización y evaluación de fuentes de información y la información en sí misma, con el propósito de potenciar la comunicación, el aprendizaje, la investigación y el trabajo en red.</p> <p>Condición de calidad/contexto formativo: con criterio profesional y ético</p>

COMPONENTES	COMPETENCIAS	ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA
<p>INVESTIGATIVO</p> <p>Es un componente pilar del Proyecto educativo de la UAO y se concibe como un eje transversal de la estructura curricular de sus programas académicos, contribuye a la integración del currículo a través de núcleos, líneas y proyectos de investigación de las diferentes unidades académicas e instancias universitarias.</p>	<p>El egresado de la UAO es competente para:</p> <p>Diseñar, aplicar y evaluar técnicas, metodologías y estrategias de investigación científica y social, en proyectos formativos, disciplinares o de desarrollo tecnológico, con perspectiva interdisciplinar y en red, con el fin de conocer las dinámicas de generación, producción y utilización del conocimiento para la comprensión y solución de problemas a nivel regional, nacional e internacional.</p>	<p>Acción/actuación: Diseñar, aplicar y evaluar</p>
		<p>Objeto/asunto/concepto: técnicas, metodologías y estrategias de investigación científica y social, en proyectos formativos, disciplinares o de desarrollo tecnológico</p>
		<p>Propósito: con el fin de conocer las dinámicas de generación, producción y utilización del conocimiento para la comprensión y solución de problemas a nivel regional, nacional e internacional.</p>
		<p>Condición de calidad/contexto formativo: con perspectiva interdisciplinar</p>
<p>EMPRENDEDOR</p> <p>Es la expresión de una actitud de vida, conducente a crear o innovar en todos los campos del saber, mediante la concepción, diseño y ejecución de soluciones efectivas a problemas de su entorno regional, nacional e internacional.</p>	<p>El egresado de la UAO es competente para:</p> <p>Reconocer el emprendimiento como una actitud de vida y está en capacidad de identificar, formular e implementar iniciativas innovadoras con visión de futuro, para contribuir al desarrollo de la región y del país, en un entorno globalizado.</p>	<p>Acción/actuación: Reconocer... y estar en capacidad de identificar, formular e implementar</p>
		<p>Objeto/asunto/concepto: el emprendimiento como actitud de vida ... iniciativas innovadoras</p>
		<p>Propósito: para contribuir al desarrollo de la región y del país en un entorno globalizado.</p>
		<p>Condición de calidad/contexto formativo: con visión de futuro.</p>

ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL		
Es el área orientada a brindar una sólida formación al estudiante en los conocimientos, habilidades y destrezas propios de su disciplina y/o profesión.		
COMPONENTES	COMPETENCIAS	ACCIONES QUE AYUDAN A CONCRETAR LAS COMPETENCIAS
<p>BÁSICA PROFESIONAL</p> <p>Es un componente que dota al estudiante del conjunto de competencias generales y específicas necesarias para la aplicación de conceptos, técnicas, métodos, temas y problemas fundamentales del área de conocimiento en la que se sitúa la disciplina o profesión en la cual se forma.</p>	<p>Estas deben ser elaboradas por cada Facultad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar competencias generales y específicas necesarias para la apropiación y uso de los lenguajes, objetos, métodos, técnicas y problemas propios de su profesión o disciplina. • Asegura que el estudiante pueda asumirse como un futuro par de la comunidad profesional correspondiente, a partir del dominio que tiene los paradigmas de la misma.
<p>PROFESIONAL ESPECÍFICA</p> <p>Permite que el estudiante desarrolle las competencias generales y específicas necesarias para la aplicación de conceptos, técnicas, métodos, temas y problemas fundamentales de una profesión o disciplina específica y, que por lo tanto, lo habilita para el desempeño de la profesión en la sociedad.</p>	<p>Estas deben ser elaboradas por cada Programa académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolle una apropiación permanente del nuevo conocimiento y tenga la capacidad de organizar la acción para la innovación. • Generar capacidad para ubicarse en un contexto (social, científico, técnico, político y ambiental) y de dialogar y construir con otros actores cuyos saberes, racionalidades, estilos y ritmos de trabajo son diferentes, no por ello, menos validos.

8. ACTORES DEL PROCESO CURRICULAR

Los lineamientos pedagógicos para la formación que plantea la UAO en su PEI, señalan como centro del proceso de aprendizaje al estudiante. Este proceso busca que el estudiante construya aprendizaje y desarrolle competencias que le serán útiles como profesional y que le permitirán nuevas formas de interactuar y desempeñarse en diferentes situaciones (PEI). Así mismo, el profesor es un experto “que acompaña, guía y orienta y/o asesora a los sujetos en formación en su proceso de aprendizaje” (PEI, p. 25), lo cual implica que planea la acción formativa; rastrea, selecciona, diseña y evalúa información y



recursos didácticos; diseña estrategias y rutas de aprendizaje; establece criterios de desempeño, valora los logros alcanzados y propicia acciones de mejora; y reflexiona, revisa y renueva el proceso adelantado, con fines de mejoramiento continuo para garantizar el aprendizaje.

Los actores mencionados, profesores y estudiantes, participan en instancias colegiadas que lideran y velan por el cumplimiento y desarrollo de las políticas y directrices curriculares, con el fin de comprometerse en la concreción del proyecto formativo institucional. En este orden de ideas, resulta evidente el liderazgo que debe ser ejercido desde los comités de currículo y desde las coordinaciones de área, entre otros, porque estas son instancias encargadas de velar, desde una visión prospectiva, por la calidad y pertinencia social, disciplinar, académica y pedagógica de la formación profesional en la UAO.

De ahí, y con miras a responder a los lineamientos pedagógicos de la institución y a las directrices establecidas en el presente documento, se propone la siguiente matriz para el microdiseño curricular, que permite organizar el proceso de aprendizaje alrededor de desempeños y no de temas y que, además, posibilita evidenciar la alineación entre unos y otros.

Finalmente, reiteramos que este proceso de ajuste curricular, en lo relacionado con el microdiseño será objeto de acompañamiento por parte del Grupo de Formación Pedagógica, que es un grupo de apoyo de la Vicerrectoría Académica, el cual ha producido la GUÍA PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR DE LA UAO 2012 y que será objeto de trabajo en las sesiones presenciales con los equipos docentes y estará dispuesta en la Web institucional.

MATRIZ PARA EL MICRODISEÑO CURRICULAR

MATRIZ DE DISEÑO MICROCURRICULAR							
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	DESEMPEÑOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SEMANA
			(antes)	(durante)	(después)		

BIBLIOGRAFÍA

Altablero N. 35, Junio-Julio de 2005. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89940.html>. Fecha de consulta: Febrero 2 de 2012.

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea S.A.

_____. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. En: *Teaching and Learning in Higher Education; New Trends and Innovations*. University of Aveiro. Consultado el 2 de abril de 2012. Disponible en: <http://www.josemnazevedo.uac.pt/proreitoria/docs/biggs.pdf>

Hawes, G. (2010). Perfil de egreso. Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>

Osorio, A. (2010). El Laboratorio Como Medio de Aprendizaje y de Formación Investigativa.

Tobón, S. (2009). El modelo de competencias en la educación superior. CIFE, Bogotá, 2009.

Tobón, S. (2010). Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 3ª ed. En: Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones, Bogotá.

Torres S., J. (1996). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. 5ª. Ed. España: Morata.

Zabalza, M. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea S.A.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

PEI. Resolución 438 del Consejo Superior, 16 de octubre de 2011, por la cual se aprueba el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Autónoma de Occidente.

Políticas y Procedimientos Curriculares. Vicerrectoría Académica, Universidad Autónoma de Occidente. Cali, noviembre 2011.



ANEXO 1. PROPUESTA FORMATO PARA EL DISEÑO CURRICULAR 2011



La Universidad Autónoma de Occidente es una institución de Educación Superior, cuyo misión es la de integrar, con parámetros internacionales, los recursos sustantivos de docencia, investigación y proyección social para contribuir a la formación de personas con visión humanística, científica y emprendedora; a la generación de conocimiento y a la solución de los problemas del ámbito regional, nacional e internacional.

I. DATOS GENERALES

Nombre de la Asignatura:
Código de la asignatura:
Departamento que la ofrece:
Programa:
Créditos: académicos:
Área de Formación:
Prerrequisitos:
Fecha Actualización:
Periodo Académico:
Docente:
e-mail:

I. PRIMERA PARTE

En esta primera parte se debe consignar la información correspondiente tomando como referente el conjunto de la asignatura

I.1. PRESENTACION

I.2. PERFIL DE FORMACIÓN DEL EGRESADO

I.3. OBJETIVOS GENERALES

I.4. COMPETENCIAS A DESARROLLA

i.5. APORTE DE LA ASIGNATURA AL PERFIL DEL EGRESADO

I6. LIMITACIONES PREVISTAS PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS ESTABLECIDOS

I.7. ENFOQUE METODOLÓGICO

1.7.1. PRINCIPAL

1.7.2. COMPLEMENTARIO

I.8. EVALUACIÓN

I.8.1 ENFOQUE EVALUATIVO

I.8.2 MOMENTOS EVALUATIVOS

I.8.3 FORMA EN QUE SE OBTIENE LA CALIFICACIÓN FINAL

I.9. APOYOS DIDÁCTICOS (Ayudas tecnológicas, páginas web, software específico etc.)

I.10: BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL

I.11 ESTRUCTURA PARA EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA (Unidades de aprendizaje, módulos, ejes temáticos, ejes problemáticos etc.) (señalarlas en el orden secuencial en el cual serán desarrolladas)

II.1 NOMBRE DE LA ESTRUCTURA PARA EL DESARROLLO DEL CURSO:

TIPO ESTRUCTURA (Unidades de aprendizaje, módulos, ejes temáticos, ejes problemáticos, etc.)	Aporte al desarrollo de las competencias establecidas	Elementos que debe haber adquirido el estudiante hasta el momento en el desarrollo de la asignatura	Elementos que debe adquirir el estudiante en esta estructura requeridos para las siguientes	Conceptos fundamentales	Conceptos complementarios	Destrezas a desarrollar	Actitudes a fomentar	Evaluación	Apoyos didácticos (necesarios para esta componente y no incluidos en la primera parte)	BIBLIOGRAFÍA (necesarios para esta componente y no incluidos en la principal)

II.1. 1 Actividades que debe realizar el estudiante

II.1.1.1 Actividades que se desarrollarán con el enfoque metodológico principal (hace alusión al definido en la primera parte). Número de Actividades (N): ____

Actividades previas a las clases	Actividades de Afianzamiento	Actividades de profundización	Tiempo estimado en horas (TMP)

Resultados o productos esperados:			

II.1.1.2 Actividades que se desarrollarán con enfoque metodológico complementario.

Actividad	Actividades previas a las clases	Actividades de Afianzamiento	Actividades de profundización	Tiempo estimado en horas (TMA)
Resultados o productos esperados:				

II.1.1.3 Actividades para el desarrollo autónomo del estudiante.

Actividad	Breve orientación metodológica	Tipo de apoyo que recibirá del docente	Tiempo estimado en horas (TEA)
Resultados o productos esperados:			Total 16 horas

III. Cálculo del número de créditos

$$\text{Número de créditos} = (N \cdot TM + \sum TMA + \sum TEA + HC) / 48 \quad (48 + 32 + 16 + 48 / 48) = 3$$

HC: Horas de clase de 60 minutos

ANEXO 2. PROGRAMA DE CURSO 2012

MISIÓN

La Universidad Autónoma de Occidente es una Institución de Educación Superior, cuya misión es la de integrar, con perspectiva internacional, las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social para: contribuir a la formación de personas con visión humanística, creativas y emprendedoras; a la generación de conocimiento y a la solución de los problemas del entorno regional, nacional e internacional.

NOMBRE DE LA ASIGNATURA

1. IDENTIFICACIÓN

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:		CÓDIGO DE LA ASIGNATURA:	
OFRECIDO POR:		OFRECIDO PARA:	
CARÁCTER DE LA ASIGNATURA:		NÚMERO DE CREDITOS:	
VALIDABLE:	SI	NO	HOMOLOGABLE:
			SI
			NO
PRE-REQUISITOS:			

- **ÁREA DE FORMACIÓN DE LA ASIGNATURA:**
- **COMPONENTE AL QUE PERTENECE LA ASIGNATURA:**

2. **PRESENTACIÓN (Descripción del curso).**
3. **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**
4. **COMPETENCIA(S) QUE CONTRIBUYE A DESARROLLAR (Definidas por el Programa Académico)**
5. **ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS (Unidades de aprendizaje)**

6. METODOLOGÍA

7. MEDIOS Y RECURSOS

8. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y DE CALIFICACIÓN

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1 BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Clasificación Autor Principal:
Título

Clasificación Autor Principal:
Título

Clasificación Autor Principal:
Título

Clasificación Autor Principal:
Título

Clasificación Autor Principal:
Título

Clasificación Autor Principal:
Título

PÁGINAS WEB

ARTÍCULOS

9.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

PÁGINAS WEB

ARTÍCULOS