

# Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación  
efectiva

Jorge Maluenda Albornoz  
Marcela Varas Contreras



# **Educación orientada al desarrollo de Competencias:**

**Guía para su implementación  
efectiva**

**Jorge Maluenda Albornoz  
Marcela Varas Contreras**

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo

**Correção:** Mariane Aparecida Freitas

**Indexação:** Gabriel Motomu Teshima

**Revisão:** Os autores

**Organizadores:** Jorge Maluenda Albornoz  
Marcela Varas Contreras

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva / Organizadores Jorge Maluenda Albornoz, Marcela Varas Contreras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acceso: World Wide Web  
Inclui bibliografía  
ISBN 978-65-5983-613-0  
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.130212110>

1. Educación. I. Albornoz, Jorge Maluenda (Organizador). II. Contreras, Marcela Varas (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de e-commerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos al extenso equipo internacional, desde autores hasta colaboradores, que ha hecho posible la creación de cada idea, cada material y propuesta basada en su invaluable experiencia. Agradecemos también a las instituciones de educación superior que respaldan a cada uno de los autores presentes.

El presente trabajo de investigación contó con el financiamiento de Becas Doctorado Nacional CONICYT Folio 21180223.

## PRESENTACIÓN

El presente libro pretende abarcar el aprendizaje obtenido luego de cuatro décadas desde la llegada del enfoque de Educación Basado en Competencias (EBC) a Latinoamérica. Gracias a los aprendizajes alcanzados, la mirada epistemológica y aplicada ha cambiado con creces, transitando a un enfoque que recoge las virtudes de los rigurosos procesos de gestión y administración en educación, evitando un reduccionismo de los propósitos y alcances de la educación que exceden, sin duda, el logro de los desempeños declarados en los perfiles de egreso y los procesos de *assessment* que pretenden garantizarlos.

Por otra parte, el libro busca ser una guía actualizada, rigurosa y orientadora para que los distintos actores del proceso educativo - especialistas en currículum, gestores de la educación, docentes y administrativos - puedan, cada uno en su propio rol, pero desde una visión holística, implementar dicho enfoque de manera efectiva. Esta aspiración se torna tremendamente relevante, sobre todo, cuando a pesar del tiempo transcurrido, los procesos de gestión de cambio llevados adelante por gobiernos e instituciones de educación superior en Latinoamérica han sido insuficientes para transferir la visión general del enfoque en las prácticas cotidianas.

De este modo, el presente libro recorre a través de sus seis capítulos los aspectos fundamentales que permitirán a los distintos actores no solo comprender el enfoque, aprovechar sus virtudes y cautelarse de sus problemas, sino que también, contar con herramientas conceptuales y prácticas concretas que les permitan implementarlas efectivamente.

Los temas que se recorren incluyen los fundamentos del EBC y los enfoques educativos asociados (Capítulos 1 y 2), el diseño curricular e instruccional (Capítulos 3 y 4), las estrategias de enseñanza y evaluación requeridas (Capítulos 5 y 6).

La mirada de especialistas de distintos países e instituciones con basta experiencia en la implementación del EBC se constituye en un capital invaluable para quienes inician el recorrido o encuentra dificultades y confusiones en su aplicación. Con esto se busca aprovechar dicha experiencia para transitar de manera más directa, evitando los escollos y complicaciones que se han observado clásicamente.

Esperamos que este libro no solo sea útil a todo quien lo requiera, sino que también sea un punto de inicio para el diálogo y la mejora permanente del enfoque, aspecto al cual todos quienes buscamos mejores procesos educativos aspiramos.

Jorge Maluenda Albornoz

Marcela Varas Contreras

**Coordinadores de libro**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0	
Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121101">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121101</a>	
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>6</b>
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121102">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121102</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>19</b>
ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI	
Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121103">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121103</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>30</b>
DISEÑO CURRICULAR ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz Marcela Varas Contreras	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121104">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121104</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>41</b>
CLAVES SOBRE EL DISEÑO INSTRUCCIONAL ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121105">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121105</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>59</b>
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EFECTIVAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
Gabriela Flores Oyarzo Jorge Maluenda Albornoz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121106">https://doi.org/10.22533/at.ed.1302121106</a>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>82</b>
EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: ALGUNOS PUNTOS PARA SU OPERACIONALIZACIÓN	
Jesús Gabalán-Coello Fredy Eduardo Vásquez-Rizo	

<b>SOBRE LOS ORGANIZADORES .....</b>	<b>96</b>
<b>SOBRE LOS AUTORES .....</b>	<b>97</b>

# INTRODUCCIÓN

## DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS 2.0

Jorge Maluenda Albornoz

A cuatro décadas del inicio de los denominados Enfoques de Educación Basados en Competencias en Europa, y aproximadamente, a dieciséis años del inicio de las reformas curriculares y docentes en nuestra región siguiendo el impulso del Proyecto Tuning Latinoamérica, es momento de realizar ciertos balances, análisis y reflexiones que permitan avanzar en este proceso de transformación de la educación formal.

Un primer aspecto son las grandes contribuciones que el enfoque ha realizado en los distintos sistemas de educación superior en la región, y tal vez, su impacto en la visión general de la educación. Desde la llegada de los enfoques orientados al desarrollo de competencias la mirada general sobre la educación cambió (ARIAS y LOMBILLO, 2019). La discusión sobre la adecuación del currículum y las capacidades institucionales para formar profesionales competentes llegó para instalarse de manera permanente en el discurso. Asociado a ello, surgen grupos de estudio e investigación, organismos e instituciones públicas y privadas destinadas a garantizar la calidad de los procesos educativos que tienen como orientación principal la mirada de las competencias.

En términos generales, el “ruido” introducido por los enfoques de competencias generó reverberación permanente en el sistema que ha impulsado la preocupación de instituciones y académicos sobre:

- La integralidad del aprendizaje frente a la precedente excesiva focalización en lo cognitivo/declarativo.
- El ajuste de la enseñanza a las necesidades cambiantes y reales de los campos de inserción laboral de los estudiantes, así como la autenticidad tanto de la enseñanza como de la evaluación.
- La necesidad de perfeccionamiento docente y readecuación de las capacidades institucionales para la formación, de manera permanente.
- La necesidad de investigación educativa en un campo novedoso que requiere evidencia para comprender los alcances de las mejoras y los modos más efectivos de implementación, en cada contexto.

Por otro lado, observamos una serie de fuertes críticas al enfoque que se han relacionado con materias que transitan desde los aspectos políticos y económicos, hasta

las capacidades y la eficiencia de las instituciones para su ejercicio.

Una gran crítica surge en torno a la mirada excesivamente pragmática de este enfoque, es que se aboca al desarrollo de habilidades al servicio de las tareas técnicas y profesionales donde quedan fuera funciones fundamentales de la educación: su contribución al desarrollo y expresión del potencial humano, la búsqueda de la felicidad y la virtud a través de la educación y el trabajo, y el rol transformador de los centros educativos quienes deberían “empujar los límites” actuales hacia el desarrollo de una mejor sociedad. Los más críticos incluso, cuestionan la errada orientación de este modelo para poner los esfuerzos educativos en responder ante las demandas del mercado laboral.

Una segunda crítica de gran relevancia se relaciona con las incentivos y normativas que pretenden fomentar la transformación pedagógica. Si bien estos exceden al enfoque de competencias, adquieren una gran fuerza al desarrollarse una completa industria asociada a la certificación, acreditación y financiamiento. El problema surge cuando los objetivos educativos quedan supeditados a finalidades de orden económico, desdibujando los propósitos originales del sistema de *accountability* y el actuar de los involucrados a partir de una estructura de incentivos y castigos que genera “senderos” de acción en que se producen kilómetros de distancia entre la práctica real y el sentido original.

En tercer lugar, se cuestiona la “real” implementación de dichos modelos. La aplicación en la práctica ha sido enormemente desigual entre países e instituciones educativas, donde factores vinculados con las decisiones político-administrativas y los recursos económicos asoman como grandes catalizadores u obstaculizadores. La percepción general es que, mucho se ha avanzado en las reformulaciones curriculares dejando muchos pendientes al momento de la materialización práctica de los cambios en la gestión educativa y su aplicación en el aula (MÉNDEZ, SIERRA, y MAÑANA 2013; BARRACHINA y BLASCO, 2012; CABALLERO, 2013; HORTIGÜELA, PÉREZ-PUEYO, y ABELLA, 2016; HORTIGÜELA, ABELLA, y PÉREZ-PUYEO, 2015a, 2015b; RAMÍREZ, 2015).

Por último, se cuestiona el reducido éxito de los objetivos asociados a la globalización de la experiencia educativa. Sucede que, la movilidad, la transferencia y la interconexión de la enseñanza han tenido un heterogéneo, pero en general pobre alcance. Vinculado a lo anterior, aparece el cuestionamiento al esfuerzo por la elaboración de un sistema de créditos transferibles (STC) al estilo europeo, sistema que no ha impulsado una educación que se enriquece a partir de la experiencia global, y que, en algunos casos, ni siquiera ha alcanzado a favorecer la movilidad a nivel nacional.

En este sentido, los peores resultados ocurren en el pregrado mientras que, en postgrado, el incremento ha sido sustantivo producto de la cooperación internacional en el “envío” de estudiantes, pero no en su recepción (ARDILA-MUÑOZ, 2016). Tampoco se ha logrado la creación de un espacio de cooperación internacional en Latinoamérica que de una estructura sólida a este propósito inicial.

Es natural que, como todo proceso de cambio de la magnitud que pretendió en sus inicios, el enfoque orientado al desarrollo de competencias haya logrado grandes contribuciones y haya mostrado importantes problemas en su implementación. Tal vez, esa sea su más grande virtud: ha remecido de manera sustantiva las bases educativas existentes al punto de mantener discusiones permanentemente abiertas.

Desde mi perspectiva, a estas alturas avanzadas de la experiencia de implementación del enfoque en nuestra región es relevante detenerse, concretar aprendizajes y observar el mundo actual para impulsar los ajustes y mejoras que se requieren.

Entre los cambios más importantes que hemos atestiguado las últimas décadas se encuentra la cada vez más acelerada transformación digital y, con ello, la migración de los entornos meramente presenciales a entornos virtuales y mixtos.

Gracias al avance y disponibilidad tecnológica, cada vez más sencilla y económica, se han eliminado grandes barreras como son las asociadas a la distancia física, la temporalidad, los idiomas y el acceso a conocimientos actualizados. Sin embargo, ha surgido un completo universo lleno de nuevas variables que conjugar para proveer oportunidades educativas de calidad: básicamente, hemos tenido que descubrir entornos educativos absolutamente novedosos y estamos trabajando en la ardua tarea de comprenderlos cabalmente.

Al mismo tiempo, surgen espacios educativos no abordados que propondrán y ya están sugiriendo grandes desafíos como son: la superación de la desigualdad en acceso tecnológico y la alfabetización tecnológica, el anclaje de la educación 100% remota en las realidades locales, el favorecimiento de la autorregulación del aprendizaje y el aprendizaje continuo real, la educación de competencias de alta complejidad prescindiendo de la presencialidad, entre otros, con toda la multifactorialidad que caracteriza a cada nuevo espacio educativo.

El segundo gran factor que ha llegado para quedarse está vinculado al anterior y se refiere a la aparición de nuevas comunidades, nuevos mercados laborales, nuevos oficios y profesiones o, en otras palabras, el advenimiento de la industria 4.0. El gran problema actual es que, en Latinoamérica existe una profunda desconexión entre las necesidades/ oportunidades para la generación de valor social, económico y ambiental, y la capacidad de nuestras instituciones educativas de abastecer del factor humano habilitado para enfrentarles. En este punto es clave indicar que, no solo no somos capaces de mantener el nivel de vigencia y pertinencia de la formación educativa para las necesidades más críticas de la sociedad actual, sino que, mucho menos, somos capaces de adelantarnos a los desafíos e impulsar los cambios que se requieren. Podríamos decir que, el cambio va siempre más adelante que nuestras capacidades de comprenderlo y, en consecuencia, de tomar las mejores decisiones. Además, estamos realizando esfuerzos desmedidos por comprender las consecuencias de las decisiones y avances que han surgido décadas atrás.

En este contexto cabe preguntarse: ¿Es el enfoque de competencias tal cual ha sido implementado hasta la fecha una buena forma de enfrentar dichos desafíos? Tengo la convicción de que el enfoque de competencias sigue realizando una contribución sustantiva a la mejora educativa.

La vigencia del enfoque de competencias radica, justamente, en sus principios más elementales: su orientación al logro de resultados educativos, su esfuerzo en la contextualización del aprendizaje, su flexibilidad, y su propensión al análisis y mejora permanente de las acciones y decisiones educativas ejercidas.

Estas características permiten que permanentemente estemos pensando en cómo hacer más eficientes los procesos educativos y cómo generar mayor integración en los espacios educativos nacionales e internacionales.

Adicionalmente, nos impulsan a desarrollar una mirada más flexible y orientada a las necesidades reales de los entornos en que se circunscriben los técnicos y profesionales que finalizan su formación. Adicionalmente, su reivindicación de la integralidad en la formación y de las competencias llamadas transversales o genéricas se vuelve cada vez una cruzada más relevante en tanto que, los desafíos complejos del mundo actual – y el que esté por venir – las hacen cada día más relevantes – a pesar de que aún mantenemos carencias importantes en su valoración y desarrollo intencionado -. La capacidad para autogestionarse, innovar, desarrollar y utilizar la tecnología, aprender de forma permanente, trabajar con otros y comunicarse en el mundo tecnológico-globalizado actual se alzan como las grandes capacidades a desarrollar y a su vez, los grandes desafíos de la industria 4.0.

Las grandes preguntas que nos quedan entonces son ¿Cómo abordaremos tanto los aciertos como las dificultades en la implementación de enfoques para el desarrollo de competencias en la actualidad y de cara hacia el futuro? y ¿De qué forma respondemos con eficiencia a los desafíos vigentes? No hay duda de que las implementaciones de enfoques orientados al desarrollo de competencias en la actualidad requieren decantar estos aprendizajes, superar sus dificultades, reorientar el curso y emprender decisiones y acciones que lo hagan más pertinentes para la actualidad.

## REFERENCIAS

ARDILA-MUÑOZ, J. Y. Movilidad estudiantil: entre la intención de integración de la educación superior y su mercantilización. **Questiones Disputatae: Temas En Debate**, 9(18), 89-109. 2016.

ARIAS, C. y LOMBILLO, I. Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. **Revista cubana de educación superior**. 38(3), e19. 2019.

BARRACHINA, J., y BLASCO, J. E. Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. **Apuntes de Educación física y deportes**, 4(110), 36-44. 2012.

CABALLERO, J.A. La contribución del área de la Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. **Emásf, Revista Digital de Educación Física**, 4(21), 1- 18. 2013.

ESPINOZA, O. y GONZÁLEZ, L. El impacto del acuerdo de bolonia en el sistema de educación superior en Chile. **Revista Interuniversitaria de Educación Superior**, 2(1), 89-119. 2016.

HORTIGÜELA, D.; PÉREZ-PUEYO, A., y ABELLA, V. ¿Cómo perciben las competencias básicas los docentes? Estudio cualitativo sobre su incorporación como herramienta de aprendizaje. **Qualitative Research in Education**, 5(1), 25-48. 2016.

HORTIGÜELA, D., ABELLA, V., y PÉREZ-PUEYO, A. Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. **Enseñanza & Teaching**, 33(1), 83-103. 2015a.

HORTIGÜELA, D.; ABELLA, V. y PÉREZ-PUEYO, A. ¿Se han implantado las competencias básicas en los centros educativos? Un estudio mixto sobre su programación como herramienta de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 8(1), 177-192. 201b.

MÉNDEZ, A., SIERRA, B., y MAÑANA, J. Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. **Revista de Educación**, 362, 737-761. 2013.

RAMÍREZ, A. La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 18(3), 199-214. 2015.

## DISEÑO CURRICULAR ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Fecha de aceite: 29/09/2021

**Jorge Maluenda Alborno**

**Marcela Varas Contreras**

**Opinión experta sobre el capítulo:** “En la actualidad uno de los requerimientos para el diseño de planes de estudios es responder a las complejas realidades del contexto. El presente capítulo ofrece recomendaciones sencillas, claras y prácticas, alineadas para el cumplimiento de estas exigencias. Entre ellas, cobra relevancia el enfoque participativo, porque permite formular diseños curriculares transparentes e inclusivos, al contemplar en su construcción, el conocimiento y las experiencias de todos los actores involucrados en la formación de los estudiantes. De igual manera, este enfoque hace que los participantes del proceso de forma natural se empoderen y apropien de la planificación y ejecuten el diseño instruccional de forma efectiva, lo cual seguramente al final, produce resultados de aprendizaje que genera incrementos en la calidad de la práctica de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior”.

**Sara María Yepes Zuluaga.** Ingeniera Electrónica. Máster en Telecomunicaciones. Experta en internacionalización del currículo. Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín. Medellín, Colombia.

### 1 | IDEAS PRELIMINARES

El diseño curricular es un componente indispensable de la implementación de un enfoque orientado a desarrollar competencias. Esto, porque dicho enfoque asume un componente de análisis y planificación con mirada holística del proceso educativo, de modo que permite no solo asegurar el desarrollo del perfil de competencias de egreso deseado en sus estudiantes - acorde a las necesidades y desafíos del mundo actual - sino que, además, pretende alcanzar la máxima flexibilidad, eficiencia, eficacia y calidad en el desarrollo del proceso educativo.

Estos últimos componentes son clave si se comprende que, más allá de los fines y propósitos académicos, cada proyecto educativo mantiene características propias asociadas a las particularidades del sistema social y económico en que se inscribe, del grupo humano que desarrolla el proyecto educativo, de los estudiantes destinatarios y las familias que les rodean. Además, como todo proyecto social un proyecto educativo requiere mantener claridad respecto de los recursos necesarios para el alcance de los objetivos que pretende, así como de hacer sostenibles - ambiental, económica y socialmente - sus contribuciones en el entorno en que se circunscribe.

A continuación, presentaremos los componentes esenciales de este proceso sin que nuestro objetivo sea transformar al lector en

un experto en la temática. Lo fundamental de este capítulo es entender el entramado de relaciones entre los distintos niveles del proceso de modo que cada actor de este sea capaz de comprender *la importancia y contribución de su propio rol en el sistema completo* para lograr la formación de estudiantes que, en un futuro, se desempeñen de forma competente en cada contexto en que se encuentren inmersos.

## 21 ¿QUÉ ES EL CURRÍCULUM Y EL DISEÑO CURRICULAR?

Para poder abordar el currículum, y luego el diseño curricular, es importante antes referirse a dos componentes fundamentales en la construcción de un proyecto educativo, y ante los cuales, se orienta gran parte del análisis y planificación de este: el objeto de estudio disciplinar y el entorno en que se circunscribe el proyecto educativo.

Un objeto de estudio comprende tanto el objeto de trabajo - aquel en que se manifiestan los problemas de una determinada especialidad - como los métodos de actuación necesarios para resolver esos problemas (ÁLVAREZ, 1999). Es importante indicar que las profesiones son multidisciplinarias razón por la que el ejercicio de una profesión implica la integración de disciplinas bien definidas, muchas veces descritas a nivel académico a través de un cuerpo de conocimiento.

Por otra parte, cada profesión debe contar con un pensamiento o enfoque profesional que define y caracteriza la forma en que todos los y las que la ejerzan abordan las problemáticas propias y usuales de su desempeño profesional. Los grados académicos debiesen estar asociados al conocimiento profundo de una disciplina determinada mientras que, la profesionalización de los grados académicos deriva al contextualizar las disciplinas aprendidas.

Todo proyecto educativo sienta sus bases en la conexión existente entre este componente y los problemas-necesidades reales de una sociedad. Mientras mayor sea la conexión entre un determinado objeto de estudio y el contexto de aplicación en que los estudiantes en formación se desenvolverán, mayor será la pertinencia, relevancia y el impacto real que este tenga.

El diseño curricular genera un modelo formativo que está en dependencia de los objetos de trabajo de la profesión-oficio en un momento histórico concreto (CABRERA, CRESPO y PORTUONDO, 2017), sin perjuicio que, existen problemas que se hacen independientes de ellos, tomando un carácter atemporal y transferible a distintos contextos. A través de una lectura profunda de las necesidades sociales, económicas, ambientales y tecnológicas de una sociedad - tanto a nivel local como regional y global - se construyen proyectos educativos que permitan dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias tanto para resolver los problemas de esta como para extender las fronteras de lo posible e impulsar el desarrollo.

El currículo es el proceso sistematizado y flexible de formación en que se integran e interactúan distintos componentes - principios, objetivos, contenidos, estrategias, planes, métodos, herramientas, etc. - para desarrollar en los estudiantes un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y formas de comportamiento ético en los estudiantes (VIDAL y PERNAS, 2007). Aún más, el currículo se transforma en un producto histórico, pues expresa en una propuesta educativa de forma tácita y/o explícita, aspectos políticos, ideológicos, epistemológicos, ontológicos y pedagógicos (GEDDA-MUÑOZ y GUERRERO, 2021).

El diseño curricular, por su parte, corresponde a la elaboración de una determinada concepción curricular. El resultado de este proceso no implica solamente los documentos curriculares que contienen esta metodología, sino que también la acción de su ejecución, la evaluación de sus resultados y la reconfiguración del proceso, o rediseño curricular. Además, debe contemplar la flexibilidad suficiente para incluir las características siempre dinámicas de las cohortes, así como espacios significativos para el cumplimiento de sus aspiraciones, sueños e intereses (TORUÑO, 2020a; 2020b).

El principal propósito del diseño curricular es obtener un currículum que responda a las necesidades de la sociedad con una mirada prospectiva, pues los primeros egresados podrán poner en concurso sus competencias en al menos  $d+t$  años (siendo  $d$  la duración del diseño curricular y  $t$  la duración del programa en diseño).

Desde el punto de vista de la estrategia, hay que considerar que:

1. El currículum operacionaliza la estrategia y valores de la institución donde se imparte y el contexto del sistema educativo en el cual se inserta.
2. Es estratégico que el currículum de cuenta de las necesidades de la sociedad y las estrategias locales, regionales y globales de desarrollo.

En resumen: El currículo es el producto del diseño curricular, y corresponde al proceso por el cual una o un estudiante va desarrollando las competencias comprometidas en el perfil de egreso, y da cuenta de los mecanismos de desarrollo y evaluación de los aprendizajes, entre otros. El diseño curricular es el mecanismo por el cual se desarrolla un currículum, es un proceso que obtiene como resultado el diseño de otro proceso: *un currículum*.

### 3 | EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

El proceso de diseño curricular incorpora distintos componentes que permiten asegurar el cumplimiento de los propósitos que antes se ha definido. Se espera que, estos componentes se comuniquen de manera fluida y se circunscriben bajo una filosofía de mejora continua. Esto en la práctica significa que, las siguientes no corresponden a etapas

consecutivas necesariamente, si bien, se suele seguir el proceso bajo este esquema de organización para facilitararlo.

En cualquier caso, el diseño curricular es un proceso abierto que debe incorporar en su ADN la revisión constante. La razón es sencilla, las necesidades y desafíos del entorno son altamente flexibles, así como los recursos y las características de los actores del proceso. Por esta razón, el diseño curricular debe incorporar en sí mismo el empuje de nuevas formas de abordar los problemas, pero, además, mecanismos que le permitan la actualización y mejora sistemática.

### 3.1 Aspectos estratégicos, sistémicos y de contorno

Antes de iniciar el proceso de diseño curricular se deben establecer los siguientes aspectos.

- a. **Sistema Educativo.** Considerar la política pública asociada al nivel de formación en la cual se encuentra inserto el programa a diseñar, qué aspectos se promueven, cuáles se desincentivan.
- b. **Estrategia (sello) institucional.** Se debe responder a aquellas definiciones macro de la institución, tales como su declaración de misión, visión y valores, además del tipo de graduados y profesionales que promueve. Identificar la promesa institucional y cómo este programa en particular se hará cargo de ella. Esta promesa puede derivar en competencias exigibles para los perfiles, o bien en los enfoques pedagógicos involucrados.
- c. **Visión local, regional, global.** A menos que esté declarado en el punto previo, se debe definir si el currículum tendrá una visión principalmente local, regional o global. Esta definición permitirá tomar decisiones acerca de los referentes y grupos de involucrados a considerar en el proceso.
- d. **Referentes para considerar.** Los referentes son personas o instituciones que permiten guiar el proceso de toma de decisiones. Corresponden a colegios profesionales, otras instituciones educativas. Su selección se remite a los aspectos estratégicos definidos por la institución y programa. Por ejemplo, si se quiere tener un programa único en su tipo, se utilizarán los referentes para buscar formar de distinguirse de los mismos. Si se busca asegurar una formación como la mejor a nivel local/regional/global, se deben buscar instituciones que sean las mejores en su área. Además, se debe mirar siempre a las definiciones de los colegios profesionales y asociaciones científicas, académicas o profesionales que definen los criterios para las distintas profesiones, grados y disciplinas.

- e. **Enfoque técnico o participativo.** En términos simples, el enfoque técnico implica que un equipo de personas designadas por la autoridad es responsable de definir el currículum sin considerar a los docentes que lo implementarán ni a los estudiantes. Normalmente se utiliza este enfoque en organizaciones con muchas sedes y docentes que sólo dictan clases. El enfoque técnico se caracteriza por la centralización y verticalidad de las decisiones, es mucho más eficiente (utiliza menos recursos), pero no necesariamente eficaz. Por otra parte, el enfoque participativo da muchas más garantías de la pertinencia del currículum, así como de la apropiación de este por parte de quienes serán los responsables de ponerlo en práctica. En este enfoque se considera que las decisiones acerca del currículum se toman en instancias colegiadas de los docentes que lo impartirán, con participación de profesionales, estudiantes y otros involucrados. El enfoque recomendado es participativo.
- f. **Aspectos normativos.** Los países poseen regulaciones y leyes que deben ser consideradas, por ejemplo, las leyes que norman el ejercicio de algunas profesiones. Las instituciones educativas cuentan con normativa, modelos educativos, exigencias acerca de las competencias genéricas, entre otros. Los organismos de acreditación nacionales e internacionales dan directrices y exigencias que los programas deben cumplir. Los colegios profesionales también ponen exigencias para poder colegiarse o ejercer una profesión. Los tratados internacionales han de ser revisados en cuanto a los procesos asociados al reconocimiento de títulos y grados. Todo lo anterior, limita los grados de libertad en el diseño curricular.
- g. **Cultura organizacional.** El proceso de diseño curricular implica gestión del cambio. Las culturas organizacionales deben ser consideradas para definir tanto al equipo responsable del proceso y a sus líderes, como los niveles de involucramiento y participación que harán factible tanto al diseño en sí como la implementación del currículum.
- h. **Recursos disponibles.** Tiempo, personas, finanzas. Se requiere conocer los plazos posibles y aceptables para el proceso, ya sean definidos por la institución o por el imperativo de la entrada en vigor de algún compromiso o normativa. Las personas disponibles desde el punto de vista de la asignación y dedicación horaria, y sus perfiles (expertos profesionales, disciplinares, curriculares) impactará el modelo de gestión del proceso. Los recursos financieros limitarán la posibilidad de contratar asesorías, análisis de datos, y otros aspectos clave para apoyar el proceso, por lo cual incidirán directamente en los plazos y el desarrollo de capacidades institucionales.

## 3.2 Perfil de egreso

El objetivo principal del programa en diseño será desarrollar en todas y todos sus estudiantes un conjunto de competencias al momento de concluir sus estudios. La definición del conjunto de competencias que deberá lograr desarrollar y demostrar todo estudiante que finalice un programa de formación, es entonces clave, pues dirige el proceso de diseño, implementación, evaluación y mejora continua del currículum.

Un perfil de egreso se define considerando al menos los siguientes componentes:

- Encuadre.
- Competencias Genéricas
- Competencias Específicas

El encuadre significa poner en contexto la profesión o grado, y da cuenta de las aspiraciones que la institución tiene de sus futuros graduados o profesionales. Las competencias genéricas corresponden a aquellas que no son distintivas de un titulado o graduado, y que ésta o éste pondrá en concurso en un contexto de realización profesional. Las competencias específicas por su parte son propias de cada grado o título, y permiten diferenciar una titulación (grado) de otro. Aportan el pensamiento y conocimiento disciplinar o profesional correspondiente.

La institución se compromete a desarrollar y verificar el logro de las competencias específicas y genéricas en todas y todos sus graduados y titulados. Lo que se espera estimular, incentivar o lograr en un conjunto de estos, debe declararse como parte del encuadre. Para definir el conjunto de competencias que corresponden al perfil de egreso, se deben considerar antecedentes para guiar su definición.

Fuentes de información:

- Definiciones nacionales e internacionales para el título o grado. Es un excelente punto de partida revisar los perfiles definidos por asociaciones científicas, académicas y profesionales; colegios profesionales, agencias de acreditación. Dependiendo de las definiciones estratégicas del proceso, se debe focalizar la mirada a nivel local, regional o internacional.
- Definiciones institucionales. Lo que indique el modelo o proyecto educativo de la unidad académica e institución. Políticas definidas, perfil actual declarado cuando existe.

Es importante señalar que, las competencias específicas y genéricas de una determinada especialidad/carrera son determinadas por la misma, usualmente, en un proceso de diseño-rediseño curricular. En estos procesos, se observan típicamente los

siguientes aspectos:

- Referentes nacionales e internacionales. Esto para responder la pregunta: ¿Cuál parece ser el estándar de aquellas universidades a las que aspiramos parecernos?
- Competencia y pares. Para responder: ¿Cuál parece ser el estándar de quienes compiten con nosotros o que comparten nuestros nichos educativos?
- Una mirada a la política pública con la finalidad de comprender cuál es la estrategia que el gobierno nacional y los organismos internacionales destacados van a impulsar en los próximos 10 años.
- Opinión de nuestros exalumnos que nos permita acercarnos a las competencias que realmente les son útiles como profesionales junior, senior, y cuando adquieren posiciones de liderazgo, jefatura y/o gerencia. Del mismo modo, verificar cuales son las carencias más importantes de nuestros egresados.
- Opinión de los empleadores sobre las competencias fuertes, deficitarias, las necesarias hoy y las que se requerirán en el horizonte próximo.
- Opinión de nuestra planta académica para conocer aquellos aspectos que, como disciplina, se requiere mantener y defender para sostener el desarrollo de profesionales potentes y de calidad.

Para revisar más sobre este último tópico sugerimos una lectura orientativa basadas en la ejecución práctica de este proceso en Ingeniería (VARAS, ZÚÑIGA, MALUENDA y SYLVESTER, 2017).

## **4 | PLANIFICANDO EL DISEÑO-REDISEÑO CURRICULAR**

Como se ha planteado, tal vez, la definición del sello formativo y el perfil de egreso con una mirada amplia del entorno considerando un horizonte de tiempo futuro es el punto de inicio del rediseño y constituye su aspecto más estratégico. Una vez definida claramente esta visión sobre el currículum y sobre la formación de los estudiantes, es necesario planificar la serie de cambios que conlleva el proceso en su conjunto.

Existen diferentes aproximaciones a este proceso, pero, en general, existe cierto acuerdo sobre las siguientes etapas que se requieren para abordar todos los aspectos necesarios para un diseño curricular sólidamente elaborado (Tabla 1).

Inducción	Elaboración del perfil de egreso	Elaboración de perfiles intermedios	Examen de las asignaturas y actuales actividades formativas	Ajuste del set de asignaturas y actividades formativas	Elaboración de plan de mejora continua	Evaluación de impacto del plan de estudios
Presentación del plan de trabajo al cuerpo académico.	Definir con claridad y precisión las competencias del perfil de egreso.  Indicar los ámbitos de desempeño a los que se orienta la institución.	Determinar puntos intermedios en la formación para evaluar el avance progresivo del perfil de egreso.  Generar subcompetencias hasta dicho punto formativo.	Verificación de la contribución de las actuales asignaturas.  Revisión de Resultados de Aprendizaje para cumplir el perfil de competencias.	Ajustar la suficiencia, pertinencia y coherencia de la contribución de las asignaturas para lograr el perfil de egreso.  Verificable en los Resultados de Aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje y métodos de evaluación.	Definir un horizonte de mejora continua.  Establecer actividades y compromisos asociados a Carta Gantt.	Evaluar, a partir de evidencias provenientes de la implementación del plan de estudios y de los resultados obtenidos por los egresados el ajuste del proceso.
– Capacitación y/o entrega de lineamientos para su elaboración –						

Tabla 1. Propuesta para organizar el proceso de diseño curricular

Nota: Es importante consignar que el diseño del plan de estudios implica planificar el proceso de Assessment que se llevará a cabo para medir si los resultados propuestos se cumplen. En este aspecto, es clave la adecuada definición del eje vertebral del diseño: Competencia, Resultado de Aprendizaje, indicadores de logro, instrumento de evaluación.

## 5 I DESDE EL DISEÑO CURRICULAR HACIA LA INSTRUCCIÓN

Cuando se habla de diseño curricular al mismo tiempo se está pensando en el diseño instruccional puesto que, la elaboración de un plan curricular tiene como propósito último en un modelo orientado al desarrollo de competencias, transformarse en el itinerario formativo necesario para asegurar el desarrollo de un determinado perfil de egreso en los estudiantes.

Este itinerario formativo, se compone de desafíos y proyectos de distinto orden que permiten organizar y asentar la adquisición de saberes en las distintas dimensiones antes revisadas. No se debe olvidar que, finalmente, un plan de estudios y su correspondiente diseño curricular, son al mismo tiempo, una “hoja de ruta” que orienta todo el proceso formativo y además, el compromiso adquirido entre la institución formativa y los estudiantes.

Gagné y Briggs (1976), GAGNÉ, WAGER, GOLAS y KELLER (2004) proponen un diseño instruccional que intenta integrar todos los aspectos esenciales en el diseño de la instrucción que permitan orientar a los actores del proceso en sus distintos niveles: instituciones, equipos expertos y docentes (ESTELLER y MEDINA, 2009; FEO y GUERRA,

2013).

Si bien estos autores no elaboran esta propuesta centrados en la formación orientada al desarrollo de competencias, su valor reside en ofrecer una forma de organización de las prioridades en la elaboración de la instrucción teniendo en cuenta que todo proyecto educativo involucra distintos niveles del sistema organizacional encargado de dicha labor. Esta propuesta se encadena apropiadamente con la formación orientada al desarrollo de competencias en tanto que, se torna un vehículo organizativo potente.

Para Gagné y Briggs (1976) se deben tener en cuenta las necesidades, objetivos y características a nivel de sistema, del curso, de la lección y del sistema final (figura 1).



Figura 1. Niveles y características necesarias para el diseño instruccional.

Nota. Elaboración propia en base al modelo de Gagné y Briggs (1976).

El nivel de sistema implica tener en cuenta una mirada estratégica desde el inicio de la elaboración de la propuesta formativa, no solo a nivel formativo, sino que contemplando aspectos necesarios para la correcta ejecución y sostenibilidad de la propuesta como son los objetivos y el alcance, la secuencia, los recursos y restricciones. La consideración de una mirada a nivel del curso implica analizar la coherencia y suficiencia de estas microestructuras del currículum. La interrelación de asignaturas y cursos que contempla un diseño son clave para que efectivamente sean necesarias y suficientes para alcanzar el desarrollo de un determinado perfil de egreso. A su vez, la coherencia interna de cada asignatura contribuye al logro de estas metas de más largo alcance. De modo similar, la coherencia, suficiencia y pertinencia del diseño a nivel de lección garantizan una mayor probabilidad de alcanzar resultados satisfactorios en el proceso formativo. Por último, el nivel del sistema final implica todos aquellos aspectos fundamentales, que a la vez son

transversales al diseño, y que se deben tener en cuenta al momento tanto de la ejecución como de la evaluación y mejora continua del diseño realizado.

En resumen, es clave tener en consideración la necesidad de una mirada holística que contemple las conexiones e interrelaciones entre los distintos niveles del sistema que pretende desarrollar competencias en estudiantes. Al mismo tiempo, es necesaria un diseño flexible que considere estas distintas dimensiones, y a su vez, que se plantee a sí mismo como un proceso “no terminado” de mejora continua, que evalúa permanentemente sus objetivos y su alcance, y al mismo tiempo revise las prácticas involucradas para alcanzarlas de manera exitosa.

## 6 | CONCLUSIONES DE ESTE CAPÍTULO

El presente capítulo permite resaltar los aspectos más importantes del diseño curricular e instruccional para lograr el desarrollo de las competencias en los estudiantes, teniendo en cuenta que este siempre es un proceso de mejora continua inconcluso y que la información que provee alimenta la mejora en distintos niveles.

Al respecto, es clave tener en cuenta:

- El diseño curricular e instruccional requieren de un “norte” bien definido y son, herramientas para la planificación estratégica del aprendizaje que contribuyen fuertemente al desarrollo de las competencias del perfil de egreso de los estudiantes.
- Para definir el rumbo del diseño curricular se requiere tener una alta conciencia sobre el entorno. Es necesario incluir las miradas de estudiantes, docentes y autoridades, pero también, es clave considerar a los estudiantes titulados en sus distintas etapas profesionales, empleadores, y actores sociales relevantes. El conocimiento sobre el entorno permite dar autenticidad y pertinencia a los planes de formación.
- Como todo plan estratégico, cada componente de la planificación depende del cumplimiento de las demás. En el caso del diseño curricular e instruccional es fundamental mantener coherencia en la planificación entre cada uno de los componentes puesto que, el éxito del “conjunto” descansa en el apropiado funcionamiento de cada engranaje.
- Asimismo, la puesta en práctica efectiva de la planificación es la piedra angular del proceso. Sin este traspaso efectivo, la planificación carece de valor.
- En cualquier caso, se debe considerar que los procesos de cambio curricular pueden (y deberían) ser oportunidades para el cambio de la cultura organizacional. Es una oportunidad para repensar y analizar los propósitos, los medios

y las prácticas que ejercen todos los involucrados en el proceso educativo. Una buena práctica de rediseño fortalece el compromiso y vincula a los actores con el plan trazado.

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ, C. **Didáctica General**. La Escuela en la Vida (10ª. Ed.). Cochabamba: Grupo editorial Kipus. 2016.

CABRERA, I., CRESPO, L., PORTUONDO, R. El diseño curricular desde la perspectiva de la actividad profesional. **Transformación**, 13 (6), 406-415. 2017.

ESTELLER, V. y MEDINA, I. Evaluación de cuatro modelos instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología. **Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación**, 3(1), 57-70. 2009.

FEO, R. y GUERRA, C. Propuesta de un modelo de diseño instruccional para la elaboración e implementación de cursos a distancia en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. **Sapiens. Revista Universitaria de Investigación**, 14 (1), pp. 65-83. 2013.

GAGNÉ, R. y BRIGGS, L. **La planificación de la enseñanza**. México: Trillas. 1976.

GAGNÉ, R. M., WAGER, W. W., GOLAS, K. C., y KELLER, J. M. **Principles of instructional design** (5th ed.). New York: Harcourt Brace College Publishers. 2004.

GEDDA-MUÑOZ, R. y GUERRERO, R. El currículum educacional como campo epistemológico de la educación. Su construcción mediante investigación en el aula. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, 21(2), 1-26. 2021.

SÁNCHEZ, J., SOLAR, M., VARAS, M. Hacia la implementación del nuevo modelo educativo de la universidad de concepción: Establecimiento de perfiles de egreso en el proceso de rediseño curricular. Concepción: Editorial Universidad de Concepción. 2009.

TORUÑO, C. (2020a). Marcos conceptuales para un currículo crítico: una propuesta desde la pedagogía crítica brasileña, española y estadounidense. **Actualidades Investigativas en Educación**, 20(1), 503-532. 2020a.

TORUÑO, C. Aportes de Vigotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. **Revista Innovaciones Educativas**, 22(33), 186-195. 2020b.

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE. Manual de rediseño curricular. Concepción: Editorial Universidad de Concepción. 2013.

VARAS, M., ZÚÑIGA, M., MALUENDA, J. y SYLVESTER, M. Una experiencia en el uso de Benchmarking para la educación en Ingeniería. **Gestión de la innovación en educación superior** 2(1), 77-96. 2017.

VIDAL, M. y PERNAS, M. Diseño curricular. **Educación Médica Superior**, 21(2), 1-10. 2007.



# Educación orientada al desarrollo de Competencias:

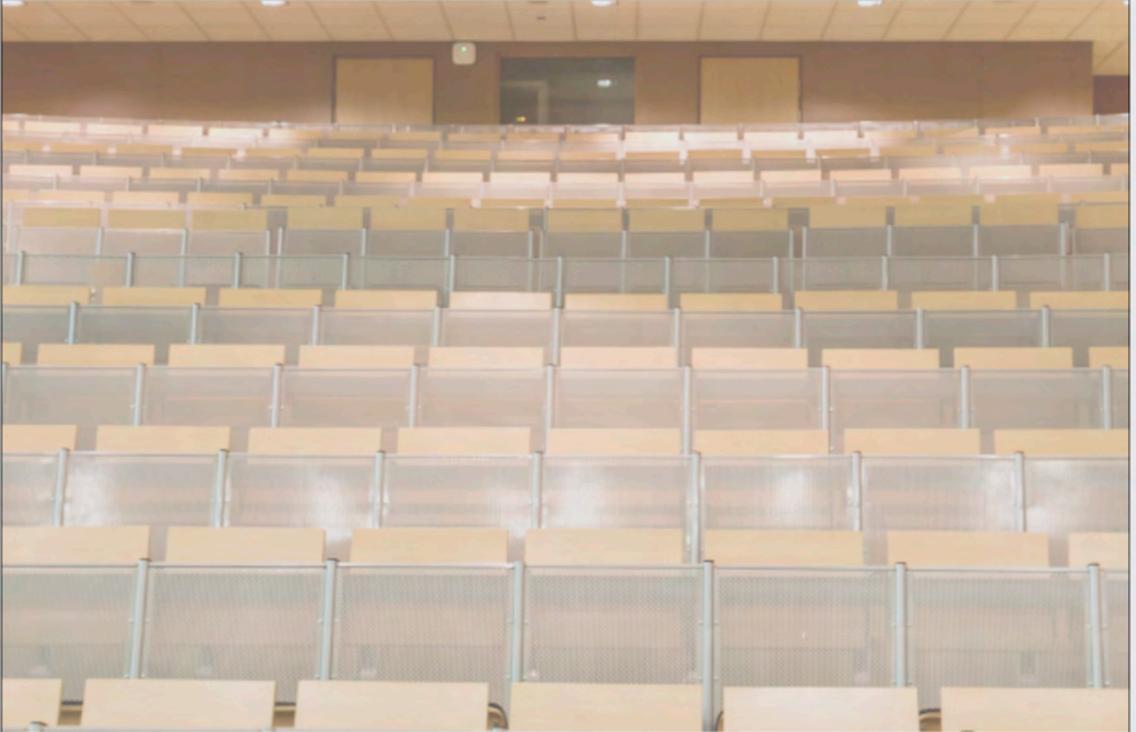
Guía para su implementación efectiva

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 



# Educación orientada al desarrollo de **Competencias:**

Guía para su implementación  
efectiva

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 