

ESPECTROS

Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración

Abel Federico Pérez Hernández¹

Cristian Janet Méndez Sánchez²

Pedro Pérez Arellano³

José Antonio García Sastré⁴

(Recibido: enero de 2017, Aceptado: marzo de 2017)

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es generar conocimiento sobre la difícil tarea de elaborar Programas de Estudio en las Instituciones de Educación Superior para aportar en la medida de lo posible orientaciones didácticas concretas encaminadas a resolver esta dificultad. Este trabajo aporta al docente ideas de los aspectos sintácticos y semánticos a considerar en la redacción de algunos de los elementos didácticos que integran un programa de estudio con un enfoque de formación por competencias. Se realiza una revisión de literatura especializada de los criterios para la elaboración de programas de estudio. Se ha encontrado que no hay un consenso generalizado sobre este tema de cómo construir un programa de estudios pues los distintos autores lo abordan desde una perspectiva de la definición conceptual de los elementos didácticos, haciendo énfasis en el ¿qué es?, sin profundizar en el ¿cómo? formularlos. En este trabajo se ha puesto mayor énfasis en aquellos elementos didácticos que requieren de una estricta formación didáctica por parte de los docentes que elaboran los programas de estudio. Se dan orientaciones que pueden servir de apoyo a los docentes en este proceso, considerando las múltiples variables que intervienen, las cuales son necesarias para una formulación didácticamente congruente para tener programas de estudio con elementos correctamente articulados en su sintaxis y semántica. Los distintos actores involucrados en este proceso encontrarán dificultades para llevar a cabo esta tarea si no han recibido una adecuada formación didáctica.

Palabras clave: programas de estudio, elementos didácticos, enfoque basado en competencias, sintaxis, semántica, formación didáctica.

ABSTRACT

The aim of this work is to generate knowledge about the difficult task of developing study programs in Higher Education Institutions in order to provide, as far as possible, specific didactic orientations aimed at solving this difficulty. This work brings to the teacher ideas of the syntactic and semantic aspects to consider in the writing of some of the didactic elements that integrate a study program with a competence-based approach. A review of specialized literature on the criteria for the development of study programs is carried out. It has been found that there is no general consensus on this topic of how to construct a study program since the different authors approach it from a perspective of the conceptual definition of didactic elements, with emphasis on the what is?, without delving into the how? to formulate them. In this work, more emphasis has been placed on those didactic elements that require a strict didactic training by teachers who elaborate the study programs. Guidance is given that can support teachers in this process, considering the multiple variables involved that are necessary for a didactically

¹ Abel Federico Pérez Hernández, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica Multidisciplinaria de Jalpa de Méndez. Playas de Catazajá. Manzana 10, lote 8-B. Fracc. Playa Azul. Cunduacán, Tabasco. México. C.P. 86690. Tel. Cel. 9931936273 abel.perez@ujat.mx

² Cristian Janet Méndez Sánchez, Universidad Popular de la Chontalpa. Playas de Catazajá. Manzana 10, lote 8-B. Fracc. Playa Azul. Cunduacán, Tabasco. México. C.P. 86690. Tel. Cel. 9933016254 cristianjanetmendez@gmail.com

³ Pedro Pérez Arellano, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Informática y Sistemas. Circuito Laguna la Mocha Lote 21, Manzana 4E. Fracc. Lagunas. Villahermosa, Tabasco. México. C.P. 86019. Tel. Cel. 9932247563 pedro.perez@ujat.mx

⁴ José Antonio García Sastré, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. División Académica de Informática y Sistemas. Libertad No. 90. Cunduacán, Tabasco. México. C.P. 86690. Tel. Cel. 9932879948 jose.garcia@ujat.mx

congruent formulation in order to have study programs with elements correctly articulated in their syntax and semantics. The different actors involved in this process will find it difficult to carry out this task if they have not received adequate didactic training.

Keywords: study programs, didactic elements, competence-based approach, syntax, semantics, didactic training.

INTRODUCCIÓN

Los programas de estudio (PE) que conforman un Plan de Estudios (PLE) de una Institución de Educación Superior describen hasta cierto punto la organización y planificación de cada asignatura escolar, representan una de las tareas más importantes de la docencia y una herramienta fundamental de apoyo de los docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje. Para Pansza (2005) “un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr” (p. 4), y como sostiene Gaceta Juchimán (2016) “constituyen la planeación del acto educativo y tienen como finalidad sistematizar el proceso de aprendizaje, a través de la organización lógica del contenido” (p. 2), y “son pensados en función de lo mínimo que se debe cumplir en un curso” (Díaz-Barriga, 2009, p. 42).

Los PE son documentos en los que se establecen los propósitos educativos, enfoques metodológicos, orientaciones para la planeación y criterios de evaluación, y expresan, además de los contenidos que se abordarán, los aprendizajes que se espera los alumnos logren (SEP, 2009, pp. 21-24); por lo tanto, un PE no debería ser visto ni utilizado como un simple temario, pues como señala Pansza (2005) “el temario no puede ser la herramienta de trabajo de profesores y alumnos ya que deja fuera la razón misma del trabajo que realizan o sea el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 2). También se les conoce como programas de asignatura los cuales, de acuerdo con Sáez (2010) “deben favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que le permitan al estudiante, una vez egresado, desarrollar las competencias en el ámbito laboral” (p. 2). Es recomendable que antes de comenzar a elaborar un PE, el o los responsables de esto, hayan leído previamente el PLE correspondiente para identificar algunos datos y obtener información que

permita contextualizar las respuestas para ciertos elementos didácticos del PE. A esto, Díaz-Barriga (1980) lo concibe como “una necesidad de elaborar los programas a partir de los planes de estudio” (p. 9). Esto implica que los docentes sean competentes para interpretar el plan de estudios y estudiar la manera como un PE forma parte de una táctica concreta, que posibilita, por medio de los aprendizajes, el logro de ciertas metas curriculares (referidas al plan de estudios); estas metas curriculares son sin lugar a dudas las competencias enunciadas en el perfil de egreso de los Planes de Estudios.

El objetivo de este trabajo es generar conocimiento sobre la difícil tarea de elaborar Programas de Estudio en las Instituciones de Educación Superior, mediante la revisión y análisis de literatura especializada para aportar en la medida de lo posible orientaciones didácticas concretas encaminadas a resolver esta dificultad.

Con este trabajo se pretende que los docentes cuenten con un apoyo para realizar la nada fácil tarea de elaborar programas de estudio, y que este sea útil para todos aquellos docentes con o sin experiencia en esta tarea, pues como resalta Díaz-Barriga (2014) “no hay claridad de cómo construir un programa de estudios” (p. 142), y la literatura resulta escasa. En la opinión de Tobón (2005) los proyectos educativos aún continúan bajo una estructura rígida basada en asignaturas compartimentadas y afirma que no existen metodologías que orienten a los maestros en cómo diseñar el currículo por competencias.

Este trabajo aporta al docente orientaciones de los aspectos sintácticos y semánticos a considerar en la redacción de algunos de los elementos didácticos que integran un programa de estudio. Valero (2012) señala que la sintaxis no se puede entender como una combinación arbitraria. Las palabras no se combinan por casualidad sino en cuanto desempeñan funciones semántico-referenciales complementarias. Por otro lado, la semántica según (Lyons, 1995) tradicionalmente se define como el estudio del significado. Este significado de los símbolos o palabras debe ser atribuible a expresiones sintácticamente bien formadas.

La elaboración de los programas de estudio no es una labor fácil, pues como señala Díaz-Barriga (1980) “reconocer la falta de formación didáctica de los docentes

que laboran en niveles de educación media y superior, requiere analizar las posibilidades de una respuesta adecuada a este problema” (p. 8). Este autor afirma que los profesores de estos niveles educativos presentan carencias de una formación didáctica para la elaboración de los PE y esto conduce a la tediosa tarea de “tener que” rellenar campos de datos, para cumplir con un requisito formal de trabajo; esto fomenta y promueve la burocracia escolar entre los docentes, en el sentido de que, favorece a la disociación de los elementos didácticos que intervienen en el proceso del aprendizaje a nivel de programa de estudio.

Además, agrega que no es suficiente con incorporar personal calificado disciplinadamente para promover eficientemente aprendizajes curriculares con el solo hecho de seguir lo establecido en los programas de estudio; considera como “un error entregar estos instrumentos elaborados por especialistas, a docentes sin una formación que les permita re-interpretarlos y manejarlos” (Díaz-Barriga, 1980, p. 8), y concluye que es preciso que los docentes tengan la obligación de interpretar y adecuar estos programas de estudio a su situación particular de docencia. El significado de un PE “no es igual para un docente principiante en su actividad académica que para uno que ya se encuentra consolidado en ella” (Díaz-Barriga, 2009, p. 47).

Otro de los problemas comunes en la elaboración de programas de estudio es la repetición de contenidos en asignaturas afines pertenecientes a un mismo Plan de Estudios; para evitar esto, los profesores deben conocer a detalle el PLE para saber cuáles son las metas curriculares para procurar la integración de los aprendizajes no sólo a nivel de PE sino también a nivel de Plan de Estudios. Según Díaz-Barriga (1980) “esta concepción implica aceptar que el docente forma parte de un equipo de trabajo fuertemente vinculado a un plan de estudios” (p. 10), lo cual desde un particular punto de vista es recomendable.

Es conveniente tener un PE con componentes fuertemente acoplados para evitar componentes aislados y desvinculados (Pérez, Pérez, y García, 2015). Por ejemplo, se debe hacer énfasis en la importancia que tiene la relación entre los objetivos del Plan de Estudios, Perfil de Egreso y Programas de Estudio. Estos elementos

(a nivel de Plan de Estudios) deben estar fuertemente acoplados. Esto es posible conseguirlo si los programas de estudio han sido elaborados, considerando para cada elemento integrador, los aspectos sintácticos y semánticos sugeridos en la escasa literatura especializada y su interrelación simultánea con otros elementos; entonces, se tendrán PE correctamente estructurados y articulados con posibilidades de desarrollar las competencias y metas curriculares enunciadas en el Perfil de Egreso, lo cual impacta de manera favorable en la consecución de los objetivos del Plan de Estudios.

En el renglón de las metas curriculares, hay que tomar en cuenta que distintos programas de estudio pueden conjugarse para conseguir una misma meta curricular, cada uno de éstos elaborado de manera independiente pero no aislado ni desarticulado de los demás, sino que se debe procurar una asociación semántica entre ellos. Por otro lado, los programas de estudio a su vez contienen elementos que en su redacción deben estar fuertemente acoplados o interrelacionados, como por ejemplo: Propósito de la asignatura, competencias a desarrollar, contenidos, aprendizaje esperado, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación.

En este trabajo se abordan los elementos integradores del formato de Programa de Estudio utilizado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), localizada en el Estado de Tabasco, México; sin embargo, estas aportaciones pueden utilizarse como apoyo para la elaboración de PE de otras instituciones educativas con elementos o componentes comunes.

Desde el año 2005, en (UJAT, p. 15) se menciona que el modelo educativo de la UJAT es orientado por competencias. Sin embargo, no es sino hasta el año 2016, en el que se aprueba el decreto del lineamiento para el diseño y reestructuración curricular de planes y programas de licenciatura y técnico superior universitario (Gaceta Juchimán, 2016, pp. 2-3), en el cual se mencionan transformaciones en el currículum para alcanzar el desarrollo de competencias de desempeño entre otras cosas, mediante la construcción de un perfil de egreso con enfoque en competencias que asegure la preparación para la vida y para el trabajo.

Como parte fundamental de las transformaciones al currículum, se ha considerado la inclusión de algunos

elementos cuya sintaxis y semántica se contextualizan al enfoque de formación por competencias; desde un particular punto de vista, los elementos claves que se han incluido y que le permite al programa de estudio ser considerado con un enfoque por competencias son: Competencias a Desarrollar: Genéricas y Específicas; Aprendizaje Esperado, en otro contexto también llamado resultados de aprendizaje (Pérez, Méndez, y Pérez, 2016); Evidencias de Aprendizaje, y Evidencias de Desempeño: Acreditación, Evaluación y Calificación, y que responden a aspectos institucionales y curriculares. Algunos elementos tienen su equivalente –en otros enfoques de formación– con diferentes nombres. Así, se tiene, nombres distintos para una misma cosa, con adaptaciones al contexto.

Se presenta este trabajo con carácter orientativo y de apoyo, esperando que la información que en él se recoge sirva para que los distintos actores involucrados en la elaboración, revisión, evaluación y acreditación de los PE conozcan algunos aspectos elementales que no deben faltar en éstos, y reflexionen sobre el trabajo que realizan. En él, encontrarán ideas y sugerencias fundamentadas para la construcción de PE con enfoque para una formación por competencias, sustentado en los estándares del proceso de gestión de calidad del currículo, acorde con el Proyecto Educativo Institucional.

DESARROLLO

Para la construcción de los programas de estudio de las asignaturas, deberá considerarse los elementos integradores mencionados en (Gaceta Juchimán, 2016, p. 12). Existe una serie de elementos que no están sujetos a debate en la formulación de un programa según Díaz-Barriga (2014, p. 149), como su ubicación en el contexto curricular, una descripción del mismo, la organización en unidades, módulos, orientaciones para la evaluación, y la bibliografía.

De esto, se ha identificado que el Formato de Programa de Estudio utilizado en la UJAT contiene tres tipos de elementos o componentes, a los cuales se les ha denominado: Definidos, Directos, e Indefinidos.

Definidos: El contenido de estos elementos se encuentra claramente definido y descrito en la estructura del Plan de Estudios (Gaceta Juchimán, 2016). Así, el o los docentes responsables de la elaboración de un

programa de estudio específico sólo tienen que ubicar estos datos para escribirlos en el formato utilizado. Estos elementos son:

- Nombre de la división académica.
- Escudo de la división académica.
- Nombre del programa educativo.
- Nombre de la asignatura (NA). El NA proporciona un punto de partida cuya semántica debe contextualizarse al Programa Educativo.
- Área de formación.
- Créditos de acuerdo al SATCA : especificando las horas clase, horas prácticas, total de horas, el total de horas del trabajo supervisado en caso de incluirlo.
- Clave de la asignatura.
- Carácter de la asignatura.
- Seriación: explícita e implícita (SEI). Como sugerencia, se considera que sería más apropiado, en la seriación implícita, cambiar el nombre del campo “conocimientos previos”, si es el caso, por el de “competencias previas”; esto, para emplear terminología correspondiente con el enfoque de formación por competencias, utilizado en la elaboración de los PE.

La seriación implícita se considera en aquellas asignaturas cuyos conocimientos se vinculan con el de otras asignaturas, pero no son requisito necesario ni obligatorio para cursarlas; por otro lado, la seriación explícita se establece en asignaturas que por la extensión de sus contenidos deben ser dosificados en dos o más cursos (Gaceta Juchimán, 2016, p. 10).

De lo anterior, se recomienda que en aquellas asignaturas en las que se establezca una seriación explícita, se consideren estas como un todo al momento de elaborar los PE, de tal manera que se promueva una interrelación y un acoplamiento entre ellos, para evitar repetición u omisión de contenidos y Propósitos de Asignaturas (PA) desvinculados y aislados, y por último pero no menos importante, para evitar “asignaturas con baja interacción entre sí” (Tobón, 2005, p. 7). Además, los contenidos que se hayan seleccionado para estos PE deben guardar un orden lógico secuencial al igual que la formulación de los PA. Es decir, hay que “analizarlos y organizarlos en forma coherente de tal manera que brinden una visión integral y articulada de los conocimientos” (Roldán, s.f.).

- Competencias a desarrollar genéricas y específicas (CGE): Las competencias se encuentran enunciadas en el Plan de Estudios de la carrera.

Gaceta Juchimán (2016)

Estas competencias podrán ser seleccionadas por los docentes al momento de elaborar los programas de estudio de las asignaturas, en función de las características de contenido y metodología del aprendizaje. Las genéricas se toman de los acuerdos del diseño curricular, es decir, de la guía metodológica para la reestructuración curricular. Sólo las que se promoverá por medio de esta asignatura. Las específicas que formarán parte del perfil de egreso, entendidas como aquellas que son parte de cada profesión, se determinarán de acuerdo a las áreas de formación y los ejes curriculares identificados a partir de la fundamentación y de acuerdo a los consensos establecidos por cada Comisión; se anotan estas competencias definidas según el eje de formación o las de otros ejes que se considere se van a desarrollar con la asignatura (pp. 7-8).

Las competencias están relacionadas con el objetivo educativo para lograr el fin de mejora del ser humano; con el contenido educativo, desde la instrumentación del proceso cognitivo o de conocimiento; y éstas dependen de la estrategia didáctica para su desarrollo (Villalobos, 2009, p. 68); esto a su vez contribuye “al logro del perfil de egreso y deberán ser desarrolladas en todas y cada una de las asignaturas, brindando oportunidades y experiencias de aprendizaje” (SEP, 2008, p. 94).

Sin la intención de profundizar en este tema, se retoman los elementos descritos en (SEP, 2009, p. 7) que integran sintácticamente una competencia: Verbo de desempeño (conjugado en tercera persona singular), contenido conceptual, finalidad contextual, y condición de referencia.

En resumen, el aspecto a revisar y evaluar en estos elementos definidos no es de orden semántico sino sintáctico; es decir, sólo hay que asegurarse que las competencias coinciden y están escritas correctamente a como se encuentran enunciadas en la estructura del PLE correspondiente.

Directos

El contenido de estos elementos no se encuentra definido en la estructura del Plan de Estudios; sin em-

bargo, el o los docentes responsables de la elaboración de un programa de estudio específico sólo tienen que escribir el contenido para éstos según corresponda a cada elemento. Estos elementos son:

- Bibliografía: básica y complementaria.

Instructivo Programa Asignatura.

Las referencias básicas contemplarán un máximo de diez y un mínimo de cinco títulos; la bibliografía será actualizada, de cinco años a la fecha. Sólo en el caso que se requiera algún título clásico se justificará su uso. En formato APA, enumerar la bibliografía mínima indispensable para abordar los contenidos de enseñanza aprendizaje. Considerando la naturaleza de la asignatura incluir bibliografía en inglés. En las referencias complementarias se considerarán un máximo de cinco y un mínimo de tres títulos. En formato APA, que contribuya a profundizar o ampliar la comprensión de los contenidos y el tema pero que no es obligatoria.

Para Roldán (s.f.), este elemento se refiere a la enunciación de las fuentes o lecturas básicas que deberán realizarse para cada unidad. Deben presentarse según el orden de consulta, con los datos de referencia completos y señalando las páginas o dirección electrónica por consultar.

- Responsable de la elaboración
- Fecha de elaboración y/o actualización

El aspecto a revisar y evaluar en estos elementos no es de orden semántico sino sintáctico; es decir, sólo hay que asegurarse de que los datos están escritos completa y correctamente, respetando las reglas de escritura, años de publicación de la obra y que corresponden con la realidad.

Indefinidos

El contenido de estos elementos no se encuentra definido en la estructura del Plan de Estudios; el contenido de éstos demanda amplia experiencia y formación didáctica por parte de los docentes para su correcta formulación y redacción. Además, para escribir el contenido de estos elementos en un programa de estudio de una asignatura específica, se sugiere que esta tarea sea realizada por un equipo interdisciplinario de docentes con experiencia en impartir la asignatura, en contenidos

curriculares, y un asesor pedagogo, para que el producto obtenido cumpla con los criterios de calidad definidos tanto sintácticos como semánticos, y se obtengan PE con elementos didácticos congruentemente articulados. Hay que tener en cuenta que la redacción de algunos de estos elementos requiere necesariamente una interrelación semántica simultánea con otros.

Son estos los elementos integradores los que demandan más atención en su formulación y los que presentan mayor grado de complejidad; la falta de conocimiento y formación didáctica sobre cómo formular estos elementos puede conducir a PE con elementos disociados sintáctica y semánticamente, lo cual es un inconveniente, y podría de alguna forma repercutir en el proceso enseñanza aprendizaje y en el desarrollo de las competencias. Los distintos actores involucrados en este proceso encontrarán dificultades para llevar a cabo esta tarea si no han recibido una formación didáctica robusta, contextualizada al problema, para elaborar PE de manera correcta.

Morin (2000) citado por Tobón (2005) habla de complejidad cuando un todo tiene elementos diferentes que son inseparables cuyo tejido resulta ser interdependiente (p. 3). Entonces un PE debe considerarse como un todo para que sus distintos elementos integradores guarden entre sí una interdependencia semántica fácilmente identificable.

Estos elementos denominados indefinidos son:

- Propósito de la asignatura (PA).
- Unidad de aprendizaje (UA).
- Horas estimadas para cada unidad.
- Contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. De acuerdo con Díaz-Barriga (2014) “la enunciación de contenidos es un tema que en general no despierta controversia en la construcción de programas; la selección y organización de contenidos es el punto que permite a docentes y alumnos estructurar su trabajo” (p. 151).
- Aprendizaje esperado.
- Evidencias de aprendizaje.
- Metodología para la construcción del conocimiento: actividades de aprendizaje con el docente y actividades de aprendizaje autónomo.

- Evidencias de desempeño: acreditación, evaluación y calificación.

A continuación se describen algunas características para la formulación de los elementos didácticos abordados a profundidad en este trabajo: Propósito de la asignatura (PA), Unidad de aprendizaje y horas estimadas para cada unidad. Se proponen algunos criterios metodológicos para orientar la construcción de programas de estudio tomando en cuenta las sugerencias encontradas en la literatura especializada, contextualizados al enfoque de formación por competencias.

Propósito de la asignatura

Sin temor a errar, es aquí donde empieza a escribirse un PE, con respecto a los elementos didácticos a los cuales se les ha denominado indefinidos. Según el formato que se utiliza en la UJAT como instructivo para elaborar programas de estudio, el Propósito de la Asignatura (PA) se refiere a las intencionalidades de la asignatura; alude al nombre de la asignatura y a los contenidos del mismo; “son las metas que se propone el docente en la actividad didáctica, teniendo en cuenta las finalidades del aprendizaje”: Sergio Tobón (s.f.) citado en (SEP, 2009, p. 31); esta propuesta no debe estar basada en la intención personal del docente pues resulta inconcebible la idea de elaborar los PE, con especial énfasis en este elemento, “a partir de lo que el profesor considera que el alumno debe aprender y no a partir de las intenciones descritas en el Plan de Estudios” (Díaz-Barriga, 1980, p. 9).

Desde un particular punto de vista, es recomendable que se formule un solo propósito con un componente verbal que estimule las habilidades del pensamiento de orden superior, para promover aprendizajes no sólo a nivel de conocimiento sino que estos alcancen niveles de “metacognición, como una capacidad de orden superior que permite dirigir y regular procesos cognitivos, afectivos y motivacionales para lograr un objetivo específico” (Ifenthaler, 2012) citado en (García, Cueli, Rodríguez, Krawec y González-Castro, 2015), y en el contexto de este trabajo desarrollar las competencias enunciadas en el perfil de egreso del PLE a través del alcance del PA, el cual a su vez se alcanza al desarrollar las competencias enunciadas en cada unidad de aprendizaje.

Para la correcta formulación de este elemento integrador se propone lo siguiente:

- El PA debe interrelacionarse con el nombre de la asignatura y el plan de estudios.
- Esta contextualización debe conjugarse con las competencias genéricas y específicas enunciadas en el perfil de egreso del plan de estudios, en las cuales el PA contribuya al desarrollo de éstas.
- También, el PA debe formularse tomando en cuenta la seriación, tanto implícita como explícita; esta última para evitar contenidos repetidos (asignaturas antecedentes) o la omisión de estos (asignaturas subsecuentes). Lo anterior considerando que el PA da origen a la definición de los contenidos de la asignatura, los cuales se interrelacionan íntimamente con otros elementos del PE.
- En enunciado del PA requiere una definición clara y precisa. La claridad se refiere a la característica de ser entendible de la misma manera por cualquiera que lo lea, esto incluye estudiantes y docentes. La precisión se relaciona con las partes que integran sintácticamente un PA, las cuales deben estar presentes en el enunciado.
- La estructura de formulación sintáctica de un PA responde a tres preguntas: ¿el qué? contenido; ¿el cómo? el medio a través del cual se logrará el contenido y el ¿para qué? la finalidad del contenido. De acuerdo con esto último, esta estructura sintáctica corresponde a la misma usada para la formulación de objetivos de aprendizaje (Pérez, Pérez, y García, 2015; Guía Metodológica, 2012; SEP, 2009), pero con marcadas diferencias semánticas entre programas por objetivos y programas por competencias descritas en (Díaz-Barriga, 2014, p. 150). Esta estructura sintáctica requiere adaptaciones propias para un lenguaje correspondiente a un contexto de formación por competencias; esto es, “un nuevo nombre para una vieja práctica didáctica” (Villalobos, 2009, p.13).
- Debe centrarse en el aprendizaje, no en la enseñanza.

Así, el PA tiene su origen de formulación principalmente en el elemento CGE enunciadas en el perfil de egreso del PLE, conjugado semánticamente y de manera simultánea con los elementos NA y SEI; un PA claro y preciso permite: la selección de contenidos en general, determinados y distribuidos a través de las distintas unidades de aprendizaje; el diseño de las actividades de aprendizaje o estrategia metodológica; y la definición de los criterios de evaluación; estos últimos como sugiere Tobón (2006) “construidos en colectivo con referentes académicos y científicos” (p. 8). *Los elementos: selección de contenidos; actividades de aprendizaje o estrategia metodológica y criterios de evaluación requieren atención especial para su tratamiento.*

FIGURA 1
Interrelación del PA con otros elementos



Fuente: Elaboración propia.

Los propósitos y los contenidos en un programa son elementos centrales que dan una idea global de lo que se va a estudiar en un curso y lo que se pretende lograr en él, DGESE (s.f.). Por lo tanto, estos dos elementos deben corresponderse y estar fuertemente acoplados, de tal modo, que los contenidos representen el fundamento teórico para que, a partir de las actividades de aprendizaje realizadas, se desarrollen las competencias de la unidad, se alcance el PA y se desarrollen las competencias del perfil de egreso.

Unidad de aprendizaje

En el formato de programa de estudio utilizado en la UJAT, este elemento se refiere al nombre de la Unidad; se sugiere que este dato sea resultado de la conjugación de dos elementos: Propósito de la asignatura y Nombre de la asignatura. Se propone que los contenidos se

distribuyan entre un mínimo de tres unidades de aprendizaje y cinco como máximo, esto, para evitar unidades saturadas con contenidos y PE saturados con unidades de aprendizaje. El nombre de las unidades debe estar relacionado semánticamente con los contenidos de la unidad y congruentemente articulado con el propósito de la asignatura. En su conjunto, el nombre de las unidades debe ser de alguna forma como el nombre de los temas fácilmente ubicables en las referencias bibliográficas y los contenidos de éstas como los subtemas de aprendizaje, con respecto al PA.

Para Sáez (2010) “la división en unidades busca organizar y secuenciar los Aprendizajes Esperados para contribuir a la competencia del Perfil de Egreso asociada a ésta. Los elementos curriculares asociados a cada unidad son: aprendizajes esperados, criterios de evaluación, contenidos y actividades” (p. 6).

Tobón (2005) define este elemento como el “conjunto de indicaciones sistemáticas que se les brinda a los estudiantes por escrito con el fin de orientarlos en la realización de las actividades específicas de aprendizaje, teniendo como referencia un determinado elemento de competencia por formar (p. 156). Este autor proporciona una descripción de los elementos didácticos que considera deben formar parte de la unidad de aprendizaje y coinciden en gran medida con los mencionados por Sáez y con los incluidos en el formato utilizado por la UJAT: número de la unidad, nombre, horas estimadas, contenidos, aprendizaje esperado, evidencias de aprendizaje, actividades de aprendizaje, y evidencias de desempeño (su evaluación).

Horas estimadas para cada unidad

Este elemento pareciera de fácil respuesta; sin embargo, las siguientes variables deben ser consideradas para su definición:

- Número total de horas por asignatura.
- Número de unidades de aprendizaje.
- Los contenidos.
- Aprendizaje esperado.
- Evidencias de aprendizaje.
- Actividades de aprendizaje con el docente y actividades de aprendizaje autónomo.
- Total de créditos. “El crédito es el valor que se otorga a una asignatura, actividad o unidad de

aprendizaje en la que el estudiante participa con el fin de obtener las competencias, los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en un plan de estudios” (SEP, 2007, p. 7).

- El docente debe estimar un tiempo medido en horas mediante la sumatoria de los tiempos asignados a las actividades de aprendizaje definidas en las unidades.

La pregunta es ¿Qué se define primero, el número de horas por unidad y después las actividades de aprendizaje o primero las actividades de aprendizaje y después el número de horas?. Se propone en este trabajo que primero se definan las actividades de aprendizaje que permitirán el alcance de los aprendizajes esperados, los cuales a su vez coadyuvarán al desarrollo de las competencias; esto, para evitar ajustar y limitar las actividades de aprendizaje a un tiempo predefinido.

DISCUSIÓN

Se han revisado diversas fuentes que abordan el tema de elaboración de programas de estudio; distintos autores coinciden en la inclusión de algunos elementos didácticos que no deben faltar en todo formato, como algunos de los mencionados en los elementos definidos, directos e indefinidos, abordados en este trabajo.

Díaz-Barriga (2006) encuentra que en la elaboración de un plan de estudios se llega a un punto en el cual la formulación de competencias simples coincide con la formulación de objetivos específicos y subraya que no se observa ninguna diferencia entre ellos, más que la forma sintáctica de su elaboración. En este sentido Díaz-Barriga afirma que la perspectiva de las competencias ha sido el espacio para que en muchos planes de estudio se vuelva a establecer la teoría de formulación de planes y programas de estudio por objetivos de comportamiento, lo cual desde un punto de vista de los autores, esa es la diferencia entre un enfoque y otro, puesto que en un enfoque por objetivos se privilegia el conocimiento por encima del *comportamiento* al que aluden las competencias.

Por su parte Díaz-Barriga (2009) hace un intento por esbozar algunos problemas que subyacen en la dimensión institucional y pedagógica de los programas de estudio. Considera que un elemento clave en la elaboración de este tipo de programas es que sean consuetudinarios a la luz de todos los contenidos que se pretende

desarrollar en un plan de estudios. Sin embargo, desde una perspectiva particular, sería conveniente que los planes y programas de estudio se elaboren a partir de las competencias que se pretenden desarrollar enunciadas en el perfil de egreso, y a partir de esto, seleccionar los contenidos que servirán de fundamento teórico para el desarrollo de las actividades de aprendizaje encaminadas a la implementación de “procesos pedagógicos y didácticos de calidad” (Tobón, 2005, p. 16). Por lo tanto, se requiere que en el perfil de egreso se hayan enunciado consistente y pertinentemente todas aquellas competencias genéricas y específicas que se espera el estudiante desarrolle.

Roldan proporciona orientaciones para el elemento didáctico actividades de aprendizaje (no abordado en este trabajo), un elemento integrador común en la literatura revisada; aborda el elemento bibliografía y proporciona algunas orientaciones interesantes para su formulación. Esta autora aborda el enfoque de objetivos generales de aprendizaje y por unidades temáticas para las cuales se formula un objetivo por cada unidad; en el enfoque por competencias se les llama unidades de aprendizaje, para las cuales se formula un solo propósito de asignatura por programa de estudio. Además, orienta sobre el elemento contenidos desde una perspectiva general sin considerar los tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) requeridos en un enfoque por competencias.

Sáez (2010) aborda la elaboración de los Programas de Asignatura con enfoque por competencias. Coincide con un gran número de elementos didácticos que integran el objeto de estudio de este trabajo. Sugiere que algunos de ellos sean desarrollados por especialistas técnicos y no por los docentes.

Tobón (2005) propone una metodología para la elaboración del elemento Unidades de aprendizaje. En su propuesta engloba elementos didácticos que según su criterio forman parte del diseño para una unidad de aprendizaje y presenta una breve descripción de ellos sin abordar cómo desarrollarlos ni sintáctica ni semánticamente.

En este trabajo se ha considerado el tratamiento de los elementos didácticos que integran un formato en particular. Se han identificado y denominado tres tipos

de elementos: definidos, directos e indefinidos; dentro de estos tres tipos de elementos existen elementos comunes encontrados en la literatura especializada revisada.

Se ha puesto un mayor énfasis en aquellos elementos indefinidos dado que éstos requieren de una estricta formación didáctica por parte de los docentes que elaboran los programas de estudio. En particular se han abordado sólo tres de estos elementos, por la extensión de sus contenidos y la limitante de espacio para el desarrollo de este trabajo; los tres elementos han sido: propósito de la asignatura, unidad de aprendizaje (desde una semántica de un nombre para ésta y no de todos los elementos didácticos que son parte de ella), y horas estimadas para cada unidad. Los elementos didácticos que son parte de una unidad de aprendizaje requieren atención especial por separado, sin que esto signifique desvincularlos ni desarticularlos sino todo lo contrario.

De estos tres elementos mencionados arriba, el propósito de la asignatura se ha considerado como el que requiere mayor atención y precisión al momento de formularlo, pues lo hemos definido como el inicio de la elaboración de un programa de estudio, dentro de los elementos indefinidos. Es conveniente comenzar bien para estar en posibilidades de terminar bien, pues de este elemento depende la formulación y redacción de otros elementos que demandan competencias didácticas a los docentes. Para este elemento se han propuesto, ideas que pueden ayudar a los docentes sobre la difícil tarea de formular un propósito de asignatura, considerando las múltiples variables que intervienen y que son necesarias para una formulación consistente y didácticamente congruente para tener programas de estudio con elementos correctamente articulados en su sintaxis y semántica; para el elemento unidad de aprendizaje se proponen orientaciones para construir un nombre congruente y asociado a los elementos PA y NA; por el lado de las horas estimadas para cada unidad se orienta a través de las múltiples variables que deben considerarse para su determinación.

CONCLUSIONES

No importa el enfoque que se utilice para elaborar los programas de estudio de las asignaturas para alcanzar el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje si los responsables de su elaboración o construcción no son

competentes para esa tarea. El aprendizaje efectivo y significativo de un estudiante no está determinado por el enfoque de construcción de un programa de estudio necesariamente, sino por la capacidad del docente para elaborar una planeación de actividades didácticas que promuevan procesos de habilidades del pensamiento de orden superior encaminados hacia un aprendizaje significativo, para desarrollar las competencias enunciadas en el perfil de egreso de los Planes de Estudio, y en su capacidad para diseñar los mecanismos e instrumentos para una auténtica evaluación para el aprendizaje. Diversos aspectos deben ser considerados para que el enfoque por competencias alcance el éxito esperado, dado que, esto es algo que no puede darse por simple decreto sino a través de la conjugación de esfuerzos y voluntades entre las diversas partes involucradas en la construcción, revisión, aprobación y certificación de los planes y programas de estudio, de las diversas carreras profesionales. La formación didáctica de los docentes es una necesidad que debe atenderse y satisfacerse para evitar el riesgo de proponer programas de estudio desintegrados y fragmentados.

Es conveniente que los docentes reciban una formación didáctica robusta previo a la realización de esta difícil tarea de construir programas de estudio con enfoque por competencias. En el formato revisado existen elementos didácticos que requieren amplios conocimientos para su formulación y redacción, de tal manera que estos queden congruentemente articulados para evitar la construcción de PE cuya función principal sea la de un simple temario, en el mejor de los casos.

Se pretende que este trabajo sea un apoyo para aquellos docentes que se introducen en este nada fácil proceso de construir programas de estudio con las innovaciones propias de un enfoque de formación por competencias y contribuir a la reflexión de cómo mejorar la calidad de los éstos, dejando atrás la construcción de programas de estudio por objetivos de desempeño.

SEMBLANZA DE AUTORES

Abel Federico Pérez Hernández Profesor Investigador en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México, desde 2005; adscrito a la División Académica Multidisciplinaria de Jalpa de Méndez (DAMJM)

desde 2014. Doctor en Sistemas Computacionales por la Universidad del Sur, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Ha asistido a diversos diplomados en Formación de Tutores, Competencias Docentes en la Educación Superior y en Innovación Pedagógica. Ha impartido cursos en licenciatura, ha presentado ponencias en congresos internacionales de Informática y Sistemas y en foros de Innovación Educativa organizados por la UJAT. Ha publicado artículos en libros electrónicos y revistas especializadas en el campo de la educación superior.

Cristian Janet Méndez Sánchez, Egresada de la Licenciatura en Psicología por la Universidad Popular de la Chontalpa (UPCH), ubicada en la ciudad de Cárdenas, Tabasco, México. Tiene especial interés en temas de enfoques y estilos de aprendizaje, psicología educativa, métodos de enseñanza y estrategias para el aprendizaje.

Pedro Pérez Arellano, Profesor Investigador en la División Académica de Informática y Sistemas (DAIS) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México, desde 1989. Maestro en Docencia por la UJAT, Villahermosa, Tabasco. Ha asistido a diversos diplomados en Formación de Tutores y Competencias Docentes en la Educación Superior. Ha impartido cursos en licenciatura, ha presentado ponencias en congresos internacionales de Informática y Sistemas y en foros de Innovación Educativa organizados por la UJAT. Ha publicado artículos en libros electrónicos y revistas especializadas en el campo de la educación superior. Profesor con reconocimiento del Perfil PRODEP y miembro del Sistema Estatal de Investigadores.

José Antonio García Sastré, Profesor Investigador en la División Académica de Informática y Sistemas (DAIS) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México, desde 1985. Maestro en Administración por la Universidad del Valle de México, Villahermosa, Tabasco. Ha asistido a diversos diplomados en Formación de Tutores, Competencias Docentes en la Educación Superior. Ha impartido cursos en licenciatura, ha presentado ponencias en congresos internacionales de Informática y Sistemas y en foros de Innovación Educativa organizados por la UJAT. Ha publicado artículos en libros electrónicos. Profesor con reconocimiento del Perfil PRODEP y miembro del Sistema Estatal de Investigadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DGESPE, (s.f.). *Criterios para el diseño de los programas*. México: Dirección general de educación superior para profesionales de la educación. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/criterios/disenio_prog
- Díaz-Barriga, A. (1980). "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". *Perfiles educativos*, (10), pp. 3-28. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1980-10-3-28
- Díaz-Barriga, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles educativos*, 28(111), pp. 7-36. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2006-111-7-36
- Díaz-Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares lo institucional y lo didáctico*. México: Bonilla Artigas Editores. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/el_docente_y_los_programas_escolares.pdf
- Díaz-Barriga, A. (2014). "Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias". *Perfiles educativos*, 36(143), pp. 142-162. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2014-143-142-162
- Gaceta Juchimán*. (2016). Suplemento Especial. Decreto del lineamiento para el diseño y reestructuración curricular de planes y programas de licenciatura y técnico superior universitario, 5(62).
- García, T., Cueli, M., Rodríguez, C., Krawec, J. y González-Castro, P. (2015). "Conocimiento y habilidades metacognitivas en estudiantes con un enfoque profundo de aprendizaje. Evidencias en la resolución de problemas matemáticos". *Revista de Psicodidáctica*, 20() 209-226. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17541412001>
- Guía metodológica para la elaboración de objetivos de aprendizaje (2012). Biblioteca de recursos digitales. Recuperado de <http://brd.unid.edu.mx/guia-metodologica-para-la-elaboracion-de-objetivos-de-aprendizaje-2/>
- Lyons, J. (1995). *Linguistic semantics: An introduction*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books/about/Linguistic_Semantics.html?id=Na2g1ItaKuAC&redir_esc=y
- Pansza, M. (2005). *Elaboración de programas, Operatividad de la didáctica*. Tomo 2, 9-42.
- Pérez, A. F., Pérez, P. y García, J. A. (2015). "Los objetivos generales y particulares en los programas educativos de las asignaturas UJAT: Un diagnóstico sintáctico y semántico". *Perspectivas docentes*, 26(59), 28-34.
- Pérez, A. F., Méndez, C. J. y Pérez, P. (2016). "The learning outcomes in the study program format of school subjects belonging to the General Training Area at UJAT: A syntactic and semantic analysis". *Perspectivas docentes*, 26(60), 15-20.
- Roldán, O. (s.f.). *Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a distancia*. http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/guia_para_la_elaboracion_de_un_programa_de_estudio_a_distancia.pdf
- Sáez, M. L. (2010). *Documento de apoyo para la elaboración de programas de asignatura*. Recuperado de <https://www.inacap.cl/portal/portales/tp4964b0e1bk102/upload/Img/File/elaboracion-ProgramasAsignaturas.pdf>
- SEP. (2007). Secretaría de Educación Pública. Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos. Documento elaborado a partir de los acuerdos XVIIEXT.15.06 y XVIIEXT.10.06 de la asamblea nacional de ANUIES efectuada el 27 de octubre de 2006. Recuperado de <http://www.uacj.mx/sa/ie/Documents/SATCA/SATCAExtensio.pdf>
- SEP. (2008). Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. *Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*. Recuperado de <http://educacionespecial.sep.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Primaria/Apoyo/ReformaIntegralEB.pdf>
- SEP. (2009). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias en la educación básica*. Recuperado de http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/sup_aca/doctos/anexos/curso_basico.pdf
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formation_basada_competencias.pdf
- UJAT. (2005). *Modelo educativo*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Valero, C. (2012). *La gerencia de la desconfianza: un enfoque interpretativo sobre la cultura y el comportamiento del latinoamericano en el entorno organizacional*. USA: Palibrio.
- Villalobos, M. (2009). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos Tercer Milenio.

