

# Evaluación diagnóstica de la programación didáctica en el Colegio de Educación.

María Guadalupe Becerra García<sup>1</sup>

## RESUMEN

Se realiza un estudio evaluativo sobre los programas analíticos de las asignaturas del plan de estudios de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), de manera transversal, en función de las instructivas institucionales generadas a través de 4 formatos de diseño y se elaboran conclusiones relativas al estado de la programación didáctica en comparación con el Modelo Educativo de la UANL, un modelo por competencias, así como de las necesidades de profesionalización docente de acuerdo a dicho modelo.

**PALABRAS CLAVE:** didáctica, docencia, evaluación curricular, enseñanza, educación superior.

## Índice

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b>	2
<b>OBJETIVOS</b>	2
<b>MARCO CONTEXTUAL</b>	2
<b>MARCO TEÓRICO</b>	3
Figura 1. Ubicación de la Evaluación Diagnóstica de Programas Analíticos	4
Tabla 1. Formatos para el diseño y presentación de programas analíticos utilizados oficialmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, desde el 2005.	6
<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	6
<b>La recolección de datos</b>	6
Tabla 2. Número de programas recolectados según formato y origen del formato.	8
<b>RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN</b>	9
<b>Análisis de los programas</b>	9
<i>FORMATO POR OBJETIVOS</i>	9
<i>FORMATO 1 POR COMPETENCIAS</i>	14
<i>FORMATO 2 POR COMPETENCIAS</i>	24
<i>FORMATO 3 POR COMPETENCIAS</i>	27
<b>CONCLUSIONES</b>	30
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	32
<b>ANEXOS</b>	34

---

<sup>1</sup> Agradezco la colaboración en la recolección de los programas analíticos a la estudiante de Servicio Social Johanna Lizbeth Valencia Castro y a la Mtra. Emma Isabel Rodríguez Ruvalcaba, Coordinadora del Colegio de Educación.

# Evaluación diagnóstica de la programación didáctica en el Colegio de Educación.

María Guadalupe Becerra García

## INTRODUCCIÓN

Todo proyecto educativo generado en una perspectiva actual, acorde a principios político-pedagógicos vigentes, incluye entre sus fases, la evaluación del proyecto mismo. De acuerdo a esta tendencia, se hace necesario evaluar la planeación didáctica de los procesos formativos a nivel superior puesto que implican una perspectiva sobre la enseñanza y aprendizaje que se cristaliza en una realidad concreta -o que intenta hacerlo, en referencia a la cual se construye-, en los procesos interactivos en el aula.

Así, los programas analíticos de los cursos constituyen un momento de la enseñanza referida a su planeación, a la anticipación de los procesos formativos, la organización de los elementos que entran en juego y forma parte de los instrumentos comunicativos que pretenden dar sentido y que este sentido sea compartido y tenga la posibilidad de compartirse, a los estudiantes, a los colegas, a los administradores de estos procesos.

La evaluación de estos programas analíticos permite localizar áreas de oportunidad, fortalezas y debilidades de los agentes educativos en el dominio de este instrumento didáctico que presenta como un producto de sus procesos –sean los que sean-, por lo que la perspectiva evaluativa desemboca en un diagnóstico de necesidades.

Este trabajo intenta valorar los programas analíticos recolectados en el Colegio de Educación en mayo de 2010, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) de una manera transversal, tomando como punto de referencia los parámetros institucionales explícitos en su mayoría y otros didácticos que incumben a lo implícito o no referido oficialmente. En síntesis, se intenta responder a la pregunta ¿Cuáles son las características del diseño de programas en el Colegio de Educación en relación con el Modelo Educativo UANL?

## OBJETIVOS

- a) Evaluar los programas analíticos del Colegio de Educación, transversalmente, con referencia al Modelo Educativo y el Modelo Académico de la UANL.
- b) Diagnosticar necesidades administrativas y docentes en función del mejoramiento de la calidad de la educación en el Colegio de Educación.

## MARCO CONTEXTUAL

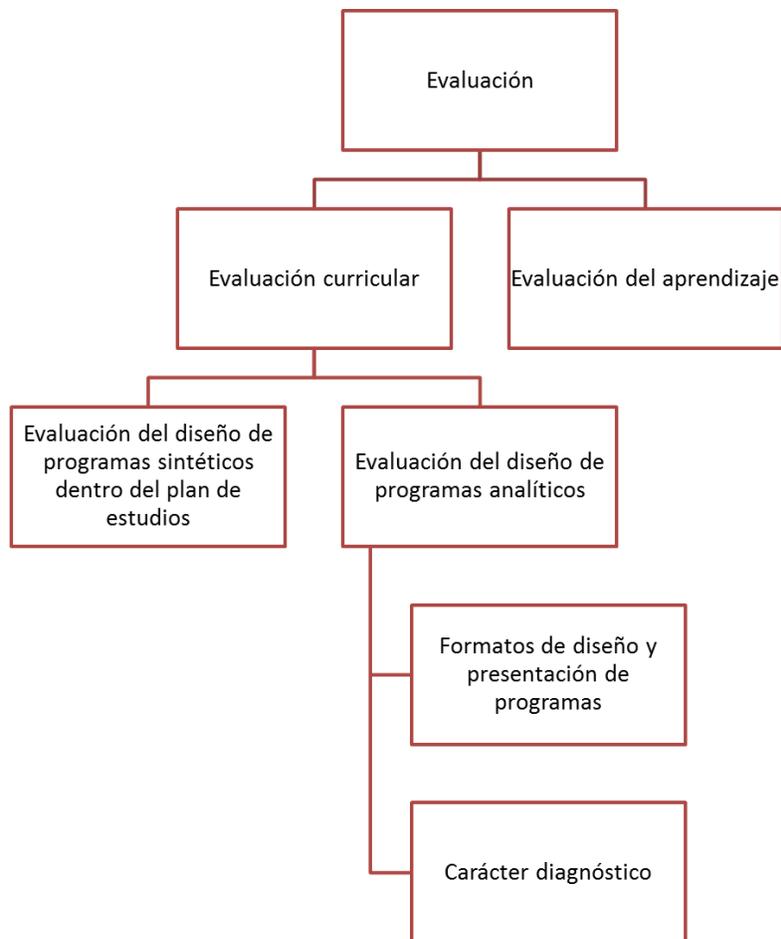
El contexto en el que se desarrolla este proyecto es el institucional de la UANL y particularmente el de la Facultad de Filosofía y Letras, cuyo significado se sitúa en función

de los cambios educativos que la institución impulsa, las orientaciones y regulaciones que genera y los ideales educativos que de estas acciones emanan. La UANL cuenta con un Plan de Desarrollo Institucional (UANL, 2007) en donde se asume una postura sobre la relación entre la universidad y la sociedad, define algunos criterios que movilizan hoy en día el quehacer institucional como la necesidad de estar en calidad competitiva de acuerdo a los criterios que define de una sociedad del conocimiento y de la información, de la tecnología y del necesario humanismo que debe ser reconsiderado, así como la respuesta que la universidad da a organismos que regulan el quehacer institucional de las universidades como la ANUIES y otros organismos internacionales. De la necesidad de colocarse en una posición que responda a estas demandas genera un documento llamado Modelo Educativo (UANL, 2008a) donde explicita estas posturas y un Modelo Académico (UANL, 2008b) por cada nivel educativo -Medio Superior, Superior y Posgrado- que atiende.

El Modelo Educativo señala algunas características que debe considerar la evaluación del proyecto para considerar al programa educativo de buena calidad: “El proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en el estudiante y favorece su participación” (2008a, p. 37). Además el Modelo Educativo explica que se debe socializar e implantar gradualmente el Modelo, incorporándolo en los programas con las adecuaciones necesarias, capacitando al personal académico implicado, especialmente a los profesores para que lo incorporen en su práctica educativa cotidiana. (2008a, p.36)

## MARCO TEÓRICO

*La evaluación*, en educación, consiste en comparar un hecho educativo en función de un punto de referencia para emitir un juicio (Gimeno Sacristán, 1988). En educación podemos distinguir la *evaluación curricular* de la *evaluación del aprendizaje*, esta última intenta formular juicios respecto al aprendizaje. La evaluación de la programación didáctica está inserta en los procesos de evaluación del curriculum que intenta retroalimentar la forma en que se pone en práctica el proyecto curricular. Se considera *evaluación diagnóstica* aquella cuya finalidad estriba en conocer las características de los procesos y determinar su estado en función de criterios. En este estudio la finalidad es contrastar la práctica de la programación didáctica con los criterios institucionales curriculares que han estado vigentes a través de los formatos que emite para su diseño con la finalidad de aportar conocimiento para el mejoramiento de dicha práctica. Distingo esta función diagnóstica de la comparación absoluta y selectiva que se puede hacer en referencia a criterios abstractos o descontextualizados y que puede servir para descalificar o cumplir una función selectiva o de exclusión de los agentes educativos. En la Figura 1, de la página 4 se puede observar la interrelación conceptual.



**Figura 1. Ubicación de la Evaluación Diagnóstica de Programas Analíticos.**

En el contexto de la UANL, *el programa sintético* consiste en la planeación de la enseñanza-aprendizaje en términos generales, elaborada durante el proceso de diseño curricular y que genera los lineamientos para su aplicación en las aulas. *El programa analítico* constituye una concretización espacio-temporal de estos lineamientos y es diseñado por los profesores que imparten los cursos o que ponen en marcha el currículum. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, entonces, los responsables del diseño de los programas analíticos de los cursos son los profesores que imparten dichos cursos en periodos determinados.

Para el diseño de los programas analíticos se siguen formatos. Estos *formatos de diseño y presentación de programas* sintetizan modelos educativos que explican los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los formatos, además, sirven, en nuestra cultura de la evaluación, para dar uniformidad a la planeación didáctica, en una institución educativa. Los formatos reflejan, entonces, un modelo educativo implícito en ellos.

Entre los modelos educativos que reflejan dichos formatos se encuentran el modelo educativo por objetivos y el modelo por competencias. *El modelo educativo por*

*objetivos*, atendía al concepto de ideal educativo o ideal de formación con el término “objetivo”, tuvo un gran auge en educación durante todo el siglo XX, sus principales representantes teóricos fueron Ralph Tyler e Hilda Taba (1962) y en la práctica se diversificó la comprensión del concepto por objetivos según la corriente psicopedagógica en la que se fundamentaba: fin, meta, sentido, significado de la acción educativa, acción cognitiva, resultado, conducta, comportamiento.

*El modelo educativo por competencias* intenta sustituir la noción abstracta o vaga de ideal educativo por una noción más evaluable y observable –acorde a la cultura actual de la evaluación- en términos de “competencia” a través del “desempeño” es de reciente inclusión en educación -a fines del siglo XX- y en la actualidad es un modelo vigente en diversas instituciones educativas de todos los niveles en distintos países. También el modelo, aún reciente en nuestro contexto, tiende a diversificar la comprensión de la noción de competencia, según la perspectiva psicopedagógica –consciente o no- presente en los agentes educativos: sinónimo de objetivo (sólo más moderno), comportamiento o conducta, desempeño, capacidad, habilidad. Las relaciones y diferencias entre ambos modelos dependen de la postura de análisis que se asuma.

El Modelo UANL se posiciona en un enfoque explícito del modelo por competencias, y da pie, también, a la diversidad de interpretaciones posibles. Esta situación se agudiza en la medida en que la formación docente requerida para compartir significados es un proceso complejo, de larga duración y que demanda esfuerzos y recursos que son siempre limitados tanto como preciados.

El Modelo Académico (UANL, 2008b) sólo instruye para la elaboración de la planeación didáctica respecto a los programas sintéticos que se diseñan junto con el plan de estudios o programa educativo señalando los elementos que debe de contener: “Presentación de los programas sintéticos de cada una de las unidades de aprendizaje, que incluyan: nombre, frecuencia, semestre, créditos, propósito, competencias generales, competencias específicas de la profesión, competencias particulares de la unidad de aprendizaje, producto integrador de aprendizaje y bibliografía” Modelo Académico de Licenciatura de la UANL, p. 26)

La Dirección de Estudios de Licenciatura y el Centro de Apoyo y Servicios Académicos de la UANL han concentrado los formatos para el diseño de programas que vayan de acuerdo con las ideas del Modelo Educativo UANL (UANL, 2007, 2009). A su vez, en la Facultad de Filosofía y Letras se han utilizado dichos formatos y otros correspondientes a momentos anteriores a esta tendencia a la unificación. La tendencia es a homogeneizar no sólo los formatos en una escuela o facultad sino en toda la UANL.

En la Tabla 1, de la página 6 se puede observar cada formato con los elementos que estipula para el diseño y presentación de programas analíticos.

**TABLA 1.**

**Formatos para el diseño y presentación de programas analíticos utilizados oficialmente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, desde el 2005.**

FORMATO POR OBJETIVOS	FORMATO POR COMPETENCIAS 1	FORMATO POR COMPETENCIAS 2	FORMATO POR COMPETENCIAS 3
Datos de identificación	Datos de identificación	Datos de identificación	Datos de identificación
Introducción	Presentación	Presentación	Presentación
Objetivos generales	Propósito	Propósito	Propósitos
Unidades <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos particulares</li> <li>• Contenido temático</li> <li>• Actividades</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Calendarización</li> <li>• Bibliografía y recursos</li> </ul>	Competencias generales	Competencias generales	Competencias del perfil de egreso
	Competencias específicas de la carrera	Competencias particulares	Representación gráfica
	Competencias particulares	Representación gráfica	Estructuración en capítulos etapas o fases -Elementos de competencias <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Evidencia de aprendizaje</li> <li>○ Criterios de desempeño</li> <li>○ Actividades de aprendizaje</li> <li>○ Contenidos</li> <li>○ Recursos</li> </ul>
	Mapa de la asignatura	Desglose de unidades derivadas de las competencias <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencias de aprendizaje</li> <li>• Contenidos específicos</li> <li>• Actividades</li> <li>• Medios y recursos</li> <li>• Criterios de evaluación</li> </ul>	
Evaluación sumaria	Unidades de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas</li> <li>• Capacidades y habilidades</li> <li>• Comportamientos</li> <li>• Actividades de aprendizaje</li> <li>• Evidencias de aprendizaje</li> </ul>		
	Criterios de evaluación	Producto integrador	Evaluación integral (sumativa)
	Recursos tecnológicos	Bibliografía y hemerografía	Producto integrador
	Bibliografía	Perfil del docente	Fuentes de apoyo y consulta
		Ficha bibliográfica del profesor	

**MARCO METODOLÓGICO**

Existen documentos en la realidad educativa circundante del evaluador. Una postura naturalista de la investigación sostiene que analizar los fenómenos y procesos insertos en la realidad tiene la ventaja de acercarse a los sujetos reales de la investigación y ser apropiado para transformar dicha realidad (Gimeno, 1997). Evaluar supone contrastar con un modelo (Gimeno y Pérez-Gómez, 1988), este modelo se convierte en el ideal a partir del cual se ubican los elementos evaluados.

Además la investigación evaluativa tiene una finalidad iluminativa de los procesos que apoya su comprensión. Se realiza una búsqueda sistemática de información con el fin de contrastar con un parámetro, que en este estudio lo constituyen los formatos institucionales que indican los elementos del diseño y su forma de presentación.

**La recolección de datos**

La Coordinación del Colegio de Educación solicita semestralmente a los maestros la entrega del programa, tanto para la Coordinación como para los estudiantes. Dentro del Encuentro de Planeación Académica e Institucional que se lleva a cabo dos días hábiles antes del inicio del ciclo escolar, se programa una junta docente por colegios en la cual se entrega una carpeta a cada maestro. En el inicio del semestre enero-junio dicha carpeta contuvo: el horario personal del docente, el calendario escolar de trámites en la Facultad y el documento “Puntos a recordar”. Los puntos 2 y 8, se refieren a la programación didáctica de los cursos y señalan:

“2. Es importante que cada maestro entregue el programa de su curso en la primera sesión, presentando actividades y la forma de evaluar.”

“8. En cada inicio de semestre, el docente se comprometerá a entregar en la Coordinación de Educación, los programas de asignaturas de manera impresa y digitalizada, de igual modo entregará un currículum Vitae actualizado, y en caso de tener alguna publicación será necesario anexar una copia. Nota. Gracias a quien ya lo entregó a la Coordinación”.

Sin embargo, no todos los maestros entregan su documentación al inicio del semestre, algunos sólo entregan el programa sintético, el cual no contiene ni actividades ni evaluación. Dada dicha situación nos propusimos solicitar a los maestros, en las fechas del 27 de abril del 2010, ya después de avanzada la mitad del semestre, dichos programas apoyados en una carta autorizada por la Directora de la Facultad (Anexo 1), tanto vía correo electrónico, al mismo tiempo que la entrega física a aquellos maestros que no hubieran contestado a vuelta de correo y nos dimos a la tarea de organizar el acopio de dichos programas. En la Coordinación existían 34 programas y logramos completar 59 de los 83 cursos que se impartieron durante el semestre enero-junio 2010, representando el 71% de los programas impartidos. De la totalidad de los maestros a 3 no se les pudo localizar presencialmente y nunca respondieron al mensaje electrónico. En total, 8 maestros, de los 37 que impartieron curso en el semestre continuaron sin entregar los programas en el límite del 15 de mayo, a sólo 2 semanas de terminar el semestre y 1 entregó de algunos de sus cursos y no de otros. La mayoría de los maestros realizó el envío electrónico y sólo dos maestros prefirieron entregar físicamente sus programas sin ningún envío electrónico ni el correspondiente formato electrónico.

En algunos casos, los maestros suponen que el programa sintético, que es el oficial y está contenido en el plan de estudios aprobado por el Consejo Universitario, sustituye la elaboración de un programa analítico.

Otra situación es cuando la primera vez que se imparte un curso sí se entrega o envía el programa pero los semestres sucesivos no lo entregan en el entendido de que “ya se entregó”.

En algunos casos, los maestros de los turnos matutino y vespertino utilizan el mismo programa, sin embargo, no lo entregan o no lo envían en el entendido de que “el programa ya está en la Coordinación”, sin advertir dicha situación de alguna manera, o pensando que el maestro del contra-turno ya lo entregó en dicho semestre o, al menos, en alguna ocasión.

Todas estas situaciones provocan que la recolección de programas sea una tarea con algunas vicisitudes y los programas no tengan la uniformidad en cuanto a:

- Datos que identifican al docente que diseña el curso (en ocasiones se elimina al diseñador y sólo se dejan los datos de quien imparte como si también fuera el diseñador).
- Datos que identifican al docente que imparte (en el entendido de que el maestro que imparte respeta al diseñador, no coloca su nombre)-

- Semestre en que se aplica (en el entendido de que el programa “es el mismo” que se ha impartido en otros semestres).

Otro asunto relativo a la uniformidad corresponde a la situación de la historia de los formatos correspondientes para elaborar programas analíticos:

- Cuando el plan de estudios 2005 se autoriza y se pone en marcha, los programas sintéticos fueron elaborados con un programa por objetivos (Anexo 2) y se circuló, a su vez, un formato para el programa analítico por objetivos y se distribuyó un Instructivo a todos los maestros (Becerra, 2003).
- A finales del semestre agosto-diciembre 2006, la Secretaría Académica solicitó a los maestros que impartieran materias correspondientes a los planes de estudio 2005, que elaborasen el programa bajo un formato por competencias (en este estudio Formato por competencias 1, Anexo 3) y unificaran el programa según los turnos, distribuyendo dicho formato.
- Posteriormente, llegó a la Facultad un nuevo formato para el programa analítico, elaborado por el Comité Técnico de la Dirección de Estudios de Licenciatura en julio de 2007 (para este estudio, Formato por competencias 2, Anexo 4), y algunos programas empezaron a diseñarse bajo dicho formato.
- En junio de 2009, se inician los trabajos de Capacitación Docente para la implementación del Modelo Educativo UANL, aprobado en 2008, y se afina el último formato (en este estudio Formato por competencias 3, Anexo 5).

Por lo que, actualmente se pueden encontrar los programas analíticos del Colegio bajo 4 formatos diferentes, como se observa en la Tabla 2.

**Tabla 2.**

**Número de programas recolectados según formato y origen del formato.**

<b>Formato</b>	<b>Origen</b>	<b>No. de programas recolectados</b>
<b>Por objetivos (Anexo 2)</b>	Se estableció como parte del plan de estudios 2005	9
<b>Competencias 1 (Anexo 3)</b>	Se indicó y circuló a finales de 2006	35
<b>Competencias 2 (Anexo 4)</b>	Lo aprobó la DEL en 2007	13
<b>Competencias 3 (Anexo 5)</b>	Lo difunde DEL-CASA como parte de la capacitación docente para el Modelo Educativo a partir del 2009.	2
	<b>TOTAL</b>	<b>59</b>

El formato por objetivos refleja una larga tradición en educación, especialmente del siglo XX. En la facultad, con sus variantes, este formato fue aplicado durante toda la existencia de la licenciatura en Pedagogía, y la licenciatura en Educación, vigente desde

2005, incorporó en su diseño el modelo por objetivos, tanto en la versión de programa sintético como del analítico. En cambio, los modelos por competencias son más recientes, se puede decir que la Facultad incorpora esta noción a través de la indicativa del 2006 de diseñar los programas analíticos por competencias, antes de que, formalmente, la UANL produjera el Modelo Educativo basado en las competencias y centrado en el aprendizaje, en el 2008.

La novedad del modelo, y de los formatos, aunado a la escasa capacitación recibida hasta la fecha para formar a los profesores en el modelo de competencias genera la interpretación heterogénea de los diversos modelos. Sólo se generó una breve capacitación a una parte del personal docente a finales del 2006, en donde se presenta el formato 1, y algunos docentes del Colegio asisten a un Diplomado en Competencias, organizado por la misma Facultad a partir de 2007.

## **RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

### **Análisis de los programas**

Se organizaron las partes contenidas en los programas analizados en tablas Excel preparadas para cada formato. 4 de los programas entregados por objetivos corresponden a programas sintéticos, algunos cambian el formato o bien, cambian temática y bibliografía sin establecer actividades y evaluación.

#### *FORMATO POR OBJETIVOS*

El formato por objetivos, en nuestra Facultad, fue oficializado a partir de conferencias sobre dichos formatos, la distribución de estos formatos, que fueron variando a través del tiempo. El punto de partida de este análisis no revela la historia de construcción de los programas por objetivos bajo formatos anteriores al 2003, y sólo analiza este tipo de formatos dado que se contraponen, de una manera explícita, a las instrucciones giradas en el 2006 por la Secretaría Académica de la Facultad para diseñar los programas analíticos bajo el formato de competencias distribuido, y, de manera implícita, también se contraponen a las tendencias actuales de la UANL sobre la inclusión de un modelo por competencias. Es de importancia señalar que el hecho de que esto suceda en un Colegio cuyo campo es la Educación y que se forma a los futuros profesionales en esta área, revela que una parte del profesorado no se ha sumado al cambio, la parte que todavía entrega sus programas bajo un formato por objetivos, desconociendo la instructiva oficial de utilizar otro formato. Sin embargo, la situación de que el plan de estudios está diseñado por objetivos, explica también la situación. Puede suceder, también, que entre la falta de capacitación docente en este dominio, se incluya la falta de una “inducción” a maestros que ingresan a nuestra Facultad y que sería deseable, inicialmente, integrar a las perspectivas institucionales.

A continuación, un análisis de los elementos contenidos en los programas por objetivos analizados.

### *Datos de identificación*

Sólo 2 de los 5 programas cuentan con todos los datos de identificación, en 1 sólo falta un dato de identificación y en los 2 restantes la mitad o más de los datos están ausentes.

### *Introducción*

Sólo 1 programa de los 5 maneja las ideas que se establecen en el formato. Los otros 4 establecen la visión general del contenido del curso, sus propósitos pero no señalan la relación con otros cursos, el sentido dentro del curriculum y los requisitos de los que se parte. En dos de ellos el rubro no se llama "Introducción" se llama "Presentación" y "Establecimiento de Propósitos".

### *Objetivos generales*

Todos los programas señalan un apartado de objetivos generales, aunque 1 de ellos añade "metas". 4 de ellos redactan los objetivos generales que después se ven plasmados en el desarrollo de todo el curso, el otro programa repite en las unidades los objetivos generales que funcionan como objetivos particulares, aunque es el programa que combina el formato de objetivos con el de competencias. Dos de los programas no numeran los objetivos.

Las acciones cognitivas que se reflejan en la formulación son análisis, reflexión y comprensión por sus verbos en infinitivo, sobre todo en los cursos teóricos. Las acciones más procedimentales de los cursos aplicados, son evaluar, diseñar, practicar, desarrollar, promover y seleccionar. Dentro de éstos, los que no llegan a especificar la práctica profesional corresponden a practicar, desarrollar, promover y seleccionar. Uno de ellos en la formulación de un objetivo general incluye tres acciones con tres verbos.

### *Unidades*

2 de los programas dividen en tres unidades y los otros 3 en 4 unidades. Uno de ellos, el que combina el formato con el de competencias, no pone nombre a sus unidades. Los nombres de las unidades corresponden a secciones temáticas, en general, sólo los programas de prácticas (2) incluyen en la última unidad un nombre correspondiente a la aplicación del conocimiento.

La lógica de un programa va del todo a las partes, o de la idea general a sus ideas específicas. Otro va de lo abstracto temático a un aterrizaje espacio-temporal. Uno de prácticas inicia de la teoría para llegar a la aplicación y en la teoría se organiza partiendo del tema general a los particulares. El otro de prácticas tiene una organización teórico-práctica. El que no pone nombre a las unidades no permite observar la lógica de la organización de las partes.

### *Objetivos particulares*

Sólo uno de los 28 objetivos de los 5 programas está formulado sin un verbo en infinitivo inicial y uno incorpora dos verbos. 14 objetivos particulares corresponden al dominio cognoscitivo, 13 al procedimental y 1 al actitudinal. Todos los objetivos

están relacionados con rasgos del perfil del egresado del plan de estudios, según el dominio en que se formulan. Hay una tendencia a la formulación sólo cognitiva en los cursos teóricos y el dominio más olvidado es el actitudinal en el momento de la formulación.

Un objetivo particular está redactado en términos no del aprendizaje sino de la enseñanza. Algunos verbos tienen el riesgo de confundirse con actividades tales como la utilización de “discutir”, “recuperar”, “preparar”, “posibilitar”, “estimar”. Otros son demasiado generales al referirse a un proceso de aprendizaje tales como “comprender”, “conocer”, y no señalan, así, el proceso específico de la nueva adquisición. Otros verbos son tan coloquiales que no especifican la tarea cognitiva, procedimental o actitudinal específica, tales como “desarrollar”. En síntesis, los verbos preferidos tienen relación con aspectos cognoscitivos pero algunos de ellos muy generales.

### *Contenidos temáticos*

Este apartado ha sido el más privilegiado a lo largo del desarrollo de la programación didáctica, es decir, un programa puede no tener cualquier otro elemento, pero tendrá, al menos, temas. En este caso. Los 5 programas analizados describen minuciosamente el contenido en subtemas, desde 2 subtemas por unidad hasta 7 subtemas, y algunos con subtemas de los subtemas. Sólo en 2 de los programas tenemos contenidos procedimentales, que son los programas de prácticas. Uno de los programas carece de una sección de contenidos, remite directamente a como se llaman los apartados o capítulos de la bibliografía, tradición muy antigua, ya obsoleta. Todos los contenidos son presentados de manera temática, excepto un contenido planteado como problema, ninguno como pregunta directa o casos específicos.

### *Actividades*

Mientras que un programa cuenta con sólo 3 actividades otro contiene 33 actividades, con un promedio de 17.2 entre los 5. De las 86 actividades sólo 4 señalan exclusivamente la acción del maestro, y 2 de ambos y 80 corresponden al alumno. Sólo 26 establecen dentro de su formulación el proceso cognitivo implicado para el alumno en dicha actividad, mientras que en las 60 restantes hay ausencia de referencia a procesos internos del aprendizaje. Las acciones cognitivas que los diseños señalan, en general de manera muy explícita, aunque en ocasiones sólo es posible inferirlo son las siguientes: aclarar dudas, análisis, jerarquización de ideas, impresiones y dudas, concluir, integración, investigación, conceptuar, distinguir, discriminar ideas, criticar, comparar, planear, planteamiento de un problema, teorizar, reflexionar, justificación, detectar situaciones, diagnosticar, problematizar, seleccionar y organizar, programar.

Algunas de ellas privilegian acciones sólo cognoscitivas mientras que otras son la base del desempeño. Dos de los programas no contienen ningún señalamiento al proceso cognitivo, uno de ellos aproximadamente contiene una

tercera parte de las actividades con dicho señalamiento, y en los otros dos casi la mitad de las actividades señalan procesos internos.

Dentro de la formulación, 8 de las actividades no especifican ninguna vinculación con el contenido, 29 enuncian el trabajo con temas o temáticas o contenidos pero no los especifican, 20 se refieren a la bibliografía indicando capítulos, materiales o fuentes de manera genérica, y sólo 29 hacen referencia explícita a temas, conceptos o temáticas específicas del curso.

En la misma formulación, 37 actividades no aclaran la modalidad en que se realizarán, sólo 3 se refieren a la participación exclusiva del docente, 2 a la tarea del docente y del grupo, 6 a tareas grupales en conjunto con el profesor, 2 se refieren a tareas grupales, 5 a tareas por equipo, 11 a tareas individuales, 9 a tareas por equipo y luego grupales, 1 a tareas grupales y luego individuales y 10 no aclaran pero se puede sobreentender que son grupales.

Respecto a la enunciación del medio, recurso o producto, o técnica encontramos desde aquéllas que no mencionan ninguna hasta las que mencionan 5 y las que están presentes son:

- **Técnicas:** encuadre, aclaración de dudas, lectura, anotación de ideas, exposición, discusión, técnica de la pregunta, diálogos simultáneos, murmullos, preguntas abiertas tipo ensayo, comentario, lluvia de ideas, panel, examen escrito tipo ensayo, rejilla, examen tipo prueba objetiva, debate, estudio, preparación, dinámica de grupo, dramatización, intercambio de experiencia, reflexión, respuesta, contactar, negociación, tramitar, aplicación, observación, revisión, selección, organización.
- **Productos:** mapa conceptual, investigación, definición, trabajo escrito, informe escrito, guía de cuestionario, resumen crítico, esquema conceptual, presentación, ensayo, cuadro comparativo, reporte de lectura, planeación, elaboración, resultado de diagnóstico, determinación del problema, diseño, marco teórico, desarrollo, manual, guía de estudio, cuadro sinóptico, redacción de oficios, justificación, proyecto, diagnóstico, instrumentos diagnósticos, resumen, manual de apoyo, programa de intervención.
- **Recursos:** capítulo de libro, proyector, retroproyector, contenidos, acetatos.

Se puede decir que hay una variedad de técnicas y productos del aprendizaje solicitados a partir de las actividades, los recursos tecnológicos son escasos. También encontramos la diversificación de acuerdo a la modalidad del curso, variando si el curso es teórico o aplicado.

### *Evaluación*

Tres de los programas cuentan con especificación de la evaluación al interior de cada unidad, y 2 de ellos sólo tienen evaluación sumaria, en total 2 de ellos cuentan con ambas. Algunos no señalan el rubro como rubro de evaluación o el tipo de evaluación. Algunos indican las ponderaciones en cada instrumento de

evaluación, o bien, de cada unidad de aprendizaje, otros no indican ninguno. Los instrumentos preferidos para evaluar son:

- **Tareas de estudio y apropiación de contenidos:** examen, exposición, mapa conceptual, elaboración de guías de cuestionario, las mismas actividades de aprendizaje, examen tipo ensayo, ensayo por equipo, tareas.
- **Creaciones, producciones y diseños diversos:** informe de investigación, ensayo individual, ensayo por equipo, reporte de lectura, investigación, marco situacional, dramatización, técnica de diagnóstico, determinación del problema, diseño de perfil de puesto, programa de capacitación, manual, marco teórico, elaboración del manual, diseño de material didáctico, informe semanal.
- **Aspectos complementarios o actitudinales:** participación, asesoría, asistencia, puntualidad.

Hay una diversificación de los instrumentos de evaluación, así como de los criterios para evaluar. Los exámenes tienen un peso limitado en las evaluaciones, y las elaboraciones son las tareas preferidas para otorgar pesos importantes de las calificaciones.

#### *Calendarización*

Sólo 2 de los 5 programas establecen la organización de las tareas en base a tiempos definidos con anterioridad.

#### *Bibliografía y recursos*

Los programas incluyen la bibliografía ya sea de libros o de referencias de materiales electrónicos de la red, sólo 1 en unidades y atendiendo al orden didáctico en que serán utilizados, de los 4 que citan la bibliografía en general, sólo uno de ellos lo hace en el orden de utilización en el curso y los otros 3 de manera alfabética, 1 de ellos siempre especifica el artículo, capítulo o páginas a utilizar, 2 en ocasiones citan la parte correspondiente y los otros 2 sólo citan la referencia bibliográfica completa.

Los recursos a utilizar son señalados sólo en 1 programa y en los demás no hay referencia a ellos dentro de este apartado.

#### *Conclusión sobre el formato por objetivos*

Aún contando con un formato e instructivo específico los programas por objetivos que llegan a ser diseñados de manera analítica, no cumplen con todos los requisitos establecidos y se observa falta de homogeneidad en el manejo de los elementos programáticos. El área de oportunidad más importante estriba en el diseño de actividades en donde se observa falta de explicitud en las actividades, carencia de incorporación de elementos cognitivos o de proceso a la formulación de las mismas y por lo tanto, debilidad para informar a quien lo lee de las indicativas del curso.

La fortaleza localizada estriba en la capacidad y tendencia a diversificar, aunque incompleta, en términos del diseño de actividades y de la evaluación.

## FORMATO 1 POR COMPETENCIAS

Como se señalaba anteriormente, este primer formato es el que oficialmente, en la práctica, nuestra Facultad asumió como suyo. Más de la mitad de los programas recolectados coinciden con este formato, lo que muestra que los maestros, al cumplir con el diseño y entrega de su programa, lo entienden bajo las indicativas del Formato 1, que en el 2006 se hizo circular entre los maestros, por parte de la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras UANL.

### *Datos de identificación*

Los 35 programas reportan los datos institucionales de universidad, facultad y colegio pero en lo referente a señalar acentuación de la licenciatura sólo 25 la establecen, sólo 26 señalan los créditos que vale el curso, 32 sí indican el semestre en que se imparte y 33 mencionan los titulares del curso.

### *Presentación*

El formato (Anexo3) indica que en esta parte *“Se producirá una explicación respecto a las corrientes teóricas que se abordarán, desde diversas perspectivas disciplinarias, así como las modalidades de trabajo que se aplicarán y el tipo de participación que se espera del alumno”*. Los programas analizados presentan una variedad sobre el abordaje de estos tópicos: desde los que plantean todos o casi todos los aspectos que el formato indica abordar, pasando por los que no abordan ninguno de estos aspectos, otros que abordan otro tipo de aspectos.

Los profesores escriben mucho en esta parte: un promedio de 212 palabras por programa. El escrito gira en torno al contenido, parece ser una parte fuerte, mientras que en el rango de la participación del alumno y la modalidad didáctica es escasa la aportación.

Sólo 12 de los 35 programas mencionan corrientes teóricas, en distintos ámbitos disciplinarios: clasificación de momentos históricos, de teorías psicopedagógicas, teorías económicas, de teorías del género y otras.

Sin embargo, 34 de los 35 programas señalan, de alguna manera, la perspectiva disciplinar con que se abordará el curso, aunque muchas de ellas se sintetizan en pocas palabras, de manera muy general, sin definirse: “perspectiva temporal o histórica”; “perspectiva histórica al presente”; “enfoque cognitivo”; “administrativa”; “sociológica”; “perspectiva interdisciplinar que abarca biología, genética, medicina, antropología, etc.”; “interdisciplinar de aspectos sociológicos, psicológicos, antropológicos, económicos, históricos”; “perspectiva de la investigación para resolver problemas”; “la educación como fenómeno complejo”; “perspectiva filosófica de lo educativo”; “perspectiva deductiva”; “del currículum”; “modelos de la transmisión de saberes, así como de la fundamentación teórica, procedimientos y técnicas que estos revisten, que han respondido a las exigencias de las sociedades, considerando el momento histórico, político, social y cultural por el que atraviesan”; “modelo constructivista de la enseñanza es al que la pedagogía de nuestros tiempos requiere”; “articulación entre la política y la Educación concebida como una relación de orden estructural y social del Estado Mexicano, tomando como punto de

partida las diversas conceptualizaciones teóricas del Estado, los conceptos de poder inherentes a las políticas públicas y los efectos de la privatización de la educación, Diagnóstico Estructural de la Educación, temas centrales en la relación contradictoria entre Estado nacional y Globalización y los conflictos con la identidad cultural frente a la posmodernidad, indicadores del desarrollo humano y las políticas y programas de la Educación Superior relacionados con la Educación y la Ciudadanía”; “cada docente debe tener presente el que los estudiantes aprendan a aprender sobre su materia a partir de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas”; “ya que la forma en que se trabajan los contenidos de un programa, desarrolla en los estudiantes estrategias de aprendizaje, conceptualizar el proceso de aprendizaje y algunas de las factores que influyen en él, así como identificar y profundizar en el conocimiento de ciertas estrategias de aprendizaje y de enseñanza que permitan la optimización de los procesos formativos”; “un giro a la concepción de género y sexo, sociedad equitativa de género y favorecer otro tipo de educación que haga crecer a la sociedad como inclusiva, visión: antropológica-social-histórica-económica, expresiones científicas contemporáneas, postura crítica, ante el anonimato o el camuflaje de trabajos científicos, sin visión de género, una versión nueva e integral del cambio educativo aplicando la perspectiva de género”; “administración de los Recursos Humanos, ya que éstos son piezas claves para alcanzar las metas propuestas por las instituciones”; “precisar el enfoque teórico - metodológico desde el cual se abordará”; “supone, tanto explícita como implícitamente, un conjunto de matices: Institucionales y contextuales, Culturales, sociales y políticos, Científicos y técnicos, Pedagógicos y didácticos”; “teoría económica, con sus diversos enfoques, destacando la importancia que tiene sobre la expansión de las empresas, los cambios tecnológicos y sociales que se han venido suscitando y la medida en que responde la educación a estas necesidades de renovación. la influencia que ha ejercido el proceso globalizador”; “leer y escribir son dos formas de manifestar el idioma, dos dimensiones en la pedagogía y del arduo trabajo del maestro”; “diseñar estrategias educativas de alta calidad, basada en los distintos niveles con una visión integral de la formación, orientándolas hacia los valores del ser humano tanto en el sentido del individuo como un ser en perfectibilidad, como en el sentido social de una sociedad más justa, equitativa e incluyente”; “la evaluación no todo deberá quedar reducida a medición esto implica la utilización de instrumentos formales y no formales que permitan la calidad de la enseñanza”; “estudiar desde un ángulo las competencias del proceso didáctico, así como las de investigación”; “diversidad de instituciones sociales no escolares, ocupadas en el desarrollo comunitario y empresarial”.

Sólo 5 programas mencionan la modalidad de trabajo didácticamente expresada: “seminario”, “discusión”. 4 programas señalan: “curso teórico” o simplemente como “teórico”.

19 de los 35 programas indican, aunque de manera variada, la participación del alumno requerida en el curso, las maneras varían desde muy generales, relativas a formas de estudio, hasta muy específicas dentro de metodologías específicas de los campos disciplinarios o profesionales: “Discutir y aplicar en contextos específicos”; “Trabajo colaborativas”; “Realizar lecturas, indagaciones, discusiones, reflexiones, y propuestas

educativas en asuntos concretos del desarrollo del adolescente y el adulto”; “Análisis de posturas y propuestas de diseño”; “Abordaje de conceptos básicos y planteamientos teóricos”; “Analizar, comprender, asimilar y valorar las reflexiones teóricas”; “La elaboración de materiales, tareas e investigaciones y el estudio exhaustivo y compromiso personal y profesional hacia esta asignatura”; “El estudio y análisis de valorando sus aportaciones y conociendo la forma como han incidido en los procesos de formación”; “Desarrollar habilidades cognitivas que permitan aprehender los contenidos a partir de cómo se trabajan estos, retomar los conocimientos previos que el estudiante ha trabajado sobre los modelos de programación didáctica por objetivos y por competencias”; “Analizará, se integra la información necesaria para la comprensión de los dispositivos de la jerarquía de género así como profundas reflexiones que abren caminos de respeto y entendimiento a las relaciones humanas que pretenden los estudios de género dentro de su filosofía científica., sumergirnos en la indagación., se abra un horizonte de conocimientos, debates y reflexiones, la creatividad, a la indagación personal o grupal”; “La competencia en el diseño de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo”; “Integrar los conocimientos en torno a las exigencias de la práctica, demandando así, la definición de un proyecto que requiere un desarrollo y un producto”; “Acentuar la formación teórica en las disciplinas que se ocupan de este campo, así como desarrollar las metodologías para el diagnóstico de problemas y para la elaboración de programas o proyectos educativos, un esquema metodológico para la investigación educativa que permita realizar el trabajo de campo, análisis de diversos esquemas aplicables en la elaboración de proyectos educativos no formales, vincular los elementos teóricos anteriores a problemas específicos de la realidad, deberá realizar esta' tarea en diversos medios comunitarios”; “Las competencias para aplicar con eficacia el conocimiento de las matemáticas”.

### *Propósito*

El formato indica qué debe ir en el propósito: *“Definir la contribución de la asignatura a la formación profesional y humana propuesta por el plan de estudios de la carrera”*.

5 de los 35 programas no cuentan con este rubro. En el resto es posible identificar lo que los profesores diseñadores conciben como propósito puesto que se pueden localizar formas de redacción similares a las utilizadas para los objetivos, de tal manera que se conciben los propósitos como los objetivos generales. Lo que destaca es la falta de explicitud respecto a las instancias del plan de estudios a las que se contribuye, es decir, no se mencionan términos como “rasgos del perfil profesional”, “campo laboral” u “objetivos de la carrera”, “línea curricular”, “área curricular”, a excepción de algunos programas. Sin embargo, es posible, si se analiza el documento del plan de estudios establecer relaciones con lo formulado.

Otro asunto corresponde a si el propósito se concibe desde lo que se enseña o lo que el curso o el maestro hace, o bien, si se considera desde la formación o lo que el estudiante va a desarrollar o a adquirir.

De los 30 programas que sí incluyen este rubro:

- Un programa incluye los propósitos en las partes en que está organizado (12 propósitos).
- Un programa cita 9 propósitos que corresponden a los indicadores de las competencias generales del documento “Formación General Universitaria de los Estudiantes de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario” (documento FOGU) (UANL, 2005a).
- 18 programas plantean los propósitos desde el punto de vista de lo que va a lograr el estudiante.
- 2 sólo plantean lo que la enseñanza establecerá.
- 10 plantean tanto lo que aportará el curso como la formación o aprendizaje en sí.
- 4 de los 35 programas establecen nexos explícitos con los elementos curriculares en que está inserto el curso y que proveen formación.
- 11 programas presentan los propósitos como un listado de objetivos con un verbo en infinitivo, separando la enunciación.
- 1 programa presenta los propósitos como indicadores de competencia recurriendo a términos como “capacidad” o “habilidad”.
- Entre las frases verbales (unos verbos en infinitivo y otros en futuro) utilizados se encuentran, en los propósitos tipo objetivo las frases verbales relacionadas con:
  - **Dominio cognoscitivo:** Conocer: 5; Analizar: 19; Explicar: 4; Comprender: 4; Profundizar en su concepción: 2; Identificar: 2; Distinguir: 2; Examinar: 2; Confrontar: 2; Precisar: 2; Estudiar: 2; Caracterizar: 2. En total: 48.
  - **Dominio procedimental:** Utilizar el conocimiento descriptivo: 1; Discutir: 1; Deliberar: 1; Obtener información: 1; Saber cómo utilizar: 4; Debatar: 3; Desarrollar y reforzar habilidades: 1; Abordar enfoques y metodologías: 2; Desarrollar actividades de práctica: 2. En total: 15.
  - **Dominio actitudinal:** Sensibilizarse: 1; Transformar las prácticas: 1. En total: 2.

Es abundante la utilización de frases referidas a procesos cognoscitivos, disminuye la procedimental y es mínima la señalización actitudinal. En un enfoque por competencias es fundamental centrar en lo procedimental tanto lo cognoscitivo como lo actitudinal y los programas reflejan todavía una acentuación en lo cognoscitivo desligado de la habilidad contextualizada. Además tiende a haber una fragmentación de dichos dominios versus la integración que implica un enfoque por competencias.

### *Competencias generales*

Dado que el formato indica “Especificar las competencias generales que serán retomadas en este curso para contribuir a su desarrollo”, los programas tendieron a copiar los indicadores de las competencias generales de la formación universitaria señaladas en el documento FOGU, a excepción de 3 programas que ni siquiera incluyeron este rubro o que incluyeron el rubro pero con otro tipo de texto no referido. Sólo un programa incluye como competencia enunciados con verbos en infinitivo y como contenido el indicador de la competencia general señalado en el documento FOGU, puesto que estos indicadores inician su enunciación con términos como “capacidad”, “habilidad”, “compromiso”. Dicho programa utilizó los verbos: fortalecer, potenciar y desarrollar, desde el punto de vista de

la docencia. Tanto el incluir sólo indicadores, como el hecho de plantear desde la docencia los verbos implica un sentido opuesto al de competencia. Dentro de estos límites, puesto que a los maestros se les dio la indicación de copiar dichos indicadores se encuentra que 6.68 de los 16 indicadores en promedio son las inclusiones citadas en los programas.

Esto nos remite al hecho de que no hay un diseño de la competencia general, es decir, el aterrizaje de dichos indicadores en el curso en particular.

#### *Competencias específicas de la profesión*

4 programas no incluyen este rubro, cuyo texto instruccional dice *“Señalar las competencias que contribuyen al desarrollo profesional específico de la carrera que serán trabajadas por el alumnos en esa asignatura”*. Las redacciones reflejan un formato tipo objetivo, lo cual es correcto desde el punto de vista didáctico, sin embargo, el nivel programático al que se refieren es diferente:

- a) Referidas a objetivos del curso en general.
- b) Referidas a partes del curso, en específico u objetivos referidos a partes del curso.
- c) Referidas y/o confundidas con actividades.
- d) Redactadas sin verbos iniciales.
- e) Divididas en los aspectos que debieran integrarlas: cognoscitiva, procedimental, actitudinal.
- f) Copiadas de un apartado relativo a la frase *“el egresado será competente para...”* en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación (UANL, 2005b).
- g) Son rasgos del perfil profesional establecidos en el Plan de estudios.
- h) Mezcla de algunos de los tipos anteriores.
- i) Aparecen en otros apartados.

Los profesores diseñan un promedio de 3.9 competencias específicas en promedio por curso y la diversidad de categorías en que se pueden clasificar sugiere que buscan una fuente de dónde obtenerlas. También hay una diversidad en el nivel de generalidad al que atribuyen este nivel de la competencia lo cual señala que no hay claridad en el formato sobre dónde obtener la información y cómo formular dichas competencias.

#### *Competencias particulares*

Aunque la instrucción específica en el formato es *“Enlistar las competencias que desde el área de conocimientos o de la aplicación de la asignatura son desarrolladas como producto de actividades de aprendizaje del curso”*, algunos programas se estructuraron al interior como unidades de aprendizaje, cada una con una o más *“competencias particulares”*. Lo que se entendió como competencia también presentó una variabilidad:

- a) Se presentan como objetivos de partes del curso, estén o no organizados en subpartes llamadas *“unidades”*.
- b) Se presentan como indicadores de competencias que inician con *“capacidad”* o *“habilidad para”*.
- c) Se presentan rasgos del perfil profesional del Plan de Estudios como competencias.

La anterior situación revela, de nuevo, que la instrucción en el formato es tratado de seguir sin saber el origen o fuente de información a la cual acudir para construir estas competencias particulares, confundiendo también el nivel de generalidad sobre el que operan estas competencias.

#### *Mapa de la asignatura*

5 de los 35 programas no cuentan con mapa de la asignatura, es tal vez difícil introducir este cambio en el diseñador del programa, puesto que en los programas por objetivos una representación gráfica era sólo una opción que los formatos no recogían y que los maestros utilizaban por su propia iniciativa.

La variabilidad en la que los maestros comprendieron la instrucción *“Considerando el propósito y las competencias, bosquejar gráficamente el proceso global de construcción del aprendizaje, partiendo de la problematización del objeto de estudio de la asignatura. (Mapa conceptual, red semántica, diagrama de flujo o ruta crítica). Se trata de graficar el proceso que ha de seguir el alumno para desarrollar las competencias de la asignatura”* fue la siguiente:

- a) Representaciones de contenido solamente: 28 de los 30
- b) Utilizan de tabla Word de contenidos: 2
- c) Utilización de diagrama: 25
- d) Mapa conceptual: 3

Se utilizó la noción de mapa conceptual como la representación gráfica de entidades semánticas con conectores y frases conectoras entre ellas aludiendo a una jerarquización semántica y de diagrama como un dibujo con formas geométricas que representa un conjunto y sus partes relacionadas. La utilización de “Red semántica”, “Diagrama de flujo”, “Ruta crítica” fue nula. Es posible que no haya docentes capacitados en la diversidad de formas de representación gráfica que pueden utilizarse en un programa.

Destaca el hecho de que las representaciones no incluyen los elementos didácticos del aprendizaje en su mayoría, sólo las temáticas y si acaso una mención a las competencias sin que se observe claramente el proceso de aprendizaje a seguir en términos de proceso. Algunos programas plantean brevemente una problematización del contenido.

Los profesores utilizaron diagramas, más que otro tipo de representaciones por lo que es posible inferir que se sienten cómodos con ellos, y tal vez, desconocen otras formas de representar gráficamente, con pertinencia, su curso.

#### *Unidades*

El formato indica *“Una unidad por cada competencia, incluye los siguientes elementos: temas, capacidades y habilidades, comportamientos, actividades de aprendizaje, evidencias de aprendizaje”* y coloca una tabla con encabezados sobre los que habría que diseñar. En el formato se definía, en un anexo, lo que debería ser incluido en cada columna. 13 de los 35 programas no incluyeron dichas tablas, sin embargo, la

mayoría de los que no incluían tabla, enlistaban todos los elementos que se pedían incluidos en las tablas. Esto muestra una disposición de los profesores a asumir las instrucciones e indicaciones del formato. Incluso, de quienes elaboraron dichas tablas, intentaron seguir la nomenclatura numérica en el diseño de ellas. Dicha nomenclatura decimal se trabajaba horizontalmente, lo que hablaba de una lógica inversa difícil de seguir y contrapuesta a especificaciones organizadas del diseño. Dicho de otra manera, la correspondencia entre los elementos, trabajados bajo esta notación numérica, disgrega y aísla cada elemento en lugar de integrarlos. Sin embargo, los profesores trataron de seguir dicha notación.

#### *Unidad-tema*

*“Responde a los requerimientos del SABER (contenidos teóricos y conceptuales) requerido para lograr la competencia”*, fue la indicación contenida en la tabla ejemplo. Los programas definieron, especificando las temáticas, de diversas maneras: temas, conceptos, preguntas problema, definiciones e ideas fundamentales. No existe dificultad en los diseños para describir la parte temática, probablemente porque es la más tradicional en cualquier tipo de formato y algunos diseños subdividieron lógicamente los temas y conceptos fundamentales.

#### *Unidad-capacidades y habilidades*

5 programas no cuentan con este apartado, ni en tabla ni en listado. El formato definía *“son los enunciados que reflejan el SABER HACER (habilidades procedimientos metodológicos)”*. Las interpretaciones de los profesores variaron de la siguiente manera:

- a) Enunciados que indicaban un hacer porque incluían un verbo en infinitivo o conjugado al principio, o sólo se componían de la acción representada sólo por el verbo.
- b) Frases sustantivas que indicaron un dominio del saber hacer o sólo un sustantivo relativo a acciones cognoscitivas.

En la fragmentación que este formato induce, hablar de procedimientos específicos de manera integral o, como un saber hacer, fue imposible de incluir en el programa, los profesores se concentraron en las capacidades y habilidades que pensaron entraban en juego en la temática.

#### *Unidad-comportamientos*

El formato indicaba *“son los contenidos actitudinales que permiten evidencias el desarrollo integral, derivado de desarrollo de la competencia”*. Es decir, se hacían sinónimos los términos comportamiento y actitud. Algunos profesores enlistaron las actitudes como sustantivos o como verbos, o como frases verbales con contenidos sobre los que actuaba la actitud. Algunos repitieron en las distintas tablas las mismas frases para completar esta columna. Es decir, los profesores trataron de combinar un comportamiento específico con actitudes ahí reflejadas. 9 de los 35 programas no cuentan con este apartado.

### *Unidad-actividades*

El formato indicaba *“es un listado del plan de desarrollo de la competencia en el aula. Se privilegiará la actividad del alumno en: estudio de casos, solución de problemas, investigación y debate entre otros.”* Las formas de diseñar este apartado varían de la siguiente manera:

- a) Quienes especifican sólo la técnica: como ejemplos *“lluvia de ideas”, “debate”*.
- b) Incluyen una acción externa o interna con un verbo inicial.
- c) Incluyen una acción externa o interna con un verbo inicial más la parte del contenido a la que se aplicará.
- d) Incluyen una acción externa o interna con un verbo inicial más la parte del contenido a la que se aplicará más el procedimiento, técnica, recurso o medio, con el cual se trabajará.
- e) Incluyen una acción externa o interna con un verbo inicial más la parte del contenido a la que se aplicará más el procedimiento, técnica, recurso o medio, con el cual se trabajará, más la modalidad (individual, binas, equipo, etc.).
- f) Algunas descripciones muy específicas de los instrumentos o técnicas a utilizar.
- g) Algunos incluyen los momentos, procedimientos, técnicas o instrumentos de evaluación como parte de las actividades, proveyendo de indicaciones de la elaboración de productos de evaluación o mencionando su inclusión en un momento del proceso.

Es decir, existen consideraciones de la actividad sólo como la técnica, descrita con una o pocas palabras, hasta descripciones a fondo de las acciones que realizará el estudiante. Este aspecto contempla una variabilidad mayor en la forma de concebir la noción de *“actividad”* como elemento didáctico, pareciendo existir pocas reglas compartidas por la totalidad del profesorado que diseña bajo esta clasificación, e identificando pequeños grupos de profesores que parecen compartir una forma del diseño de esta actividad debida a la formación previa o durante su ejercicio laboral. El rango de variabilidad va desde una enunciación generalizada mínima hasta una descripción específica amplia. La pregunta implícita en esta variabilidad es *¿hasta dónde debe comunicar una actividad como elemento programático?* Sólo 2 de los 35 programas no cuentan con indicaciones de actividades en su interior.

### *Unidad- evidencias*

El formato indicaba *“son los productos tangibles y observables que demuestran el desarrollo de la competencia”*. La variabilidad de interpretación de este rubro fue la siguiente:

- a) Se identificó una evidencia como un criterio de evaluación con una frase verbal o sustantiva que indicaba características de la acción o del producto a evaluar.
- b) Se identificó una evidencia como un producto de evaluación con el nombre de la técnica o producto terminado.

- c) Se especificaron los criterios de evaluación en acciones concretas o características del producto a evaluar.

De nuevo es observable la variabilidad en cuanto a los dominios a los que se aplica y de la extensión y especificación que debe contener este elemento didáctico. 6 de los 35 programas no cuentan con este rubro.

#### *Criterios de evaluación*

Para el formato este elemento se define como *“son los atributos esperados (y su ponderación) en el desempeño del estudiante”*. 4 de los 35 programas no cuentan con este apartado. La variabilidad fue la siguiente:

- a) Los incluyen pero al principio, en medio o al final del programa, es decir, no en cada tabla o en los listados por unidades, siendo generales del curso, no de las partes: 11.
- b) Son los mismos para cada unidad: 2.
- c) Especifican ponderaciones o valores de las partes o de los diversos productos de evaluación: 15, aunque algunos se incluyen en un rubro llamado *“evaluación sumaria”* o *“evaluación final”* o *“evaluación del aprendizaje”* y no en las tablas o partes de la estructura del programa.
- d) Son establecidos sólo los productos con el nombre de la técnica o producto.
- e) Son establecidos las características o atributos en relación al desempeño.

Los programas incluyen un mínimo de 3 aspectos, características o productos que formarán parte de la calificación o que se evaluarán y hay diversidad en las fuentes de evaluación a las que se recurre para completar la calificación, lo cual acerca estos criterios a las nociones actuales de evaluación. Sin embargo, la claridad o uniformidad en la comprensión de este elemento didáctico es diversa y la forma de comunicarlo no cuenta con una técnica utilizada de la misma manera por los profesores. La forma de especificarlo llega a ser muy detallada, al grado de introducir tablas para organizar la información o dar indicaciones muy precisas, pero también llega a quedarse en la generalidad de una palabra y sólo su ponderación. Hay una dificultad para explicitar, cuando la evaluación se descompone en criterios los valores que repercutirán en la calificación, sólo 15 de los 35 programas logran hacerlo.

#### *Recursos tecnológicos*

Se considera que son, en el formato: *“recursos didácticos y de infraestructura requeridos para el desarrollo de la competencia”*. La forma en que comprendió este apartado fue la siguiente:

- a) Son los mismos en cada unidad de aprendizaje, es decir, se presentan en cada unidad: 2.
- b) 10 programas no cuentan con el apartado.
- c) Los elementos que incluyen son variados.

## *Bibliografía*

Todos los programas incluyen bibliografía. Se da tan por sentado su inclusión, que el mismo formato no da indicaciones sobre qué y cómo incluirla. La forma en que se presentó este rubro en los programas fue la siguiente:

- a) El listado es presentado en orden alfabético, al final del programa: 18.
- b) El listado es presentado al final, pero el orden alfabético es por cada parte: 2.
- c) El listado es presentado al final, en orden didáctico de utilización: 4.
- d) El listado es presentado en orden alfabético, por unidad: 4.
- e) El listado es presentado en orden didáctico, por unidad: 8.
- f) Se especifican las partes de los textos a consultar: 18.

La variabilidad en su inclusión para un aspecto relativamente simple en términos didácticos demuestra que la consideración de este aspecto no va unida a una concepción didáctica, a excepción de los 12 programas que de alguna manera la toman en cuenta, significando, que el hacer un programa e incluir la bibliografía es como cualquier otro documento escrito con bibliografía organizada en un orden alfabético, no un documento especializado dentro del área pedagógica. La manera de citar los textos va desde un estricto apego a un estilo como el de la APA (American Psychological Association), hasta la combinación de formatos o eliminación de elementos de la referencia completa. Cuando los profesores especifican páginas, capítulos o nombres de capítulos de cada texto hacen una utilización didáctica, también, referida a la información necesaria para el aprendizaje que de otra manera pudiera interpretarse como la totalidad de la fuente para considerarla recurso del estudio. En un caso el número de fuentes a consultar resulta en 37.

## Conclusión sobre el formato 1 de competencias

Este formato representa el límite o línea divisoria entre los formatos por objetivos y por competencias en nuestra Facultad, como la primera vez que la institución asume que existen otros modelos, que debe optarse por uno nuevo, que el modelo es ahora por competencias, lo cual lo distingue del de objetivos. Además representa el cambio que los maestros están dispuestos a hacer en función de una propuesta diferente. El hecho de que este formato circulara oficialmente entre los maestros, a diferencia de los otros posteriores, establece la existencia de más del 50% de los programas analizados contruidos bajo este lineamiento. Sin embargo, la interpretación que los docentes realizan de cada rubro exigido es variada así como la intención de completar un formato, razón por la cual los diseños que intentan cumplir con todos los requisitos revelan una falta de capacitación adecuada para la utilización del modelo. Esto nos lleva a considerar las especificidades del campo pedagógico, en este caso, didáctico, que deberían formar parte del perfil docente y que no es posible obtener sólo por una intención –observada en la mayor parte de los programas- de ajustarse a las indicaciones institucionales tratando de interpretar de manera personal las definiciones de los componentes del programa según el formato. A 3 años y medio de iniciado el proceso de modificación de la presentación de los programas –hasta el momento de la recolección en mayo de 2010- hay mucha diversidad en la interpretación de este primer formato.

## FORMATO 2 POR COMPETENCIAS

Este formato fue elaborado por la Dirección de Estudios de Licenciatura y lo aprobó su Consejo Técnico en 2007. La Facultad no lo distribuyó oficialmente, sin embargo, algunos maestros, a partir de la relación con esta instancia de la UANL, por los cursos que competen a la Formación General Universitaria, lo obtuvieron y se difundió, de manera informal, entre algunos profesores, que con el ánimo de actualizarse y cumplir con los requisitos más recientes, lo incorporan en su diseño. Sólo el 22% de los programas recolectados se diseñan bajo este formato. Tampoco hubo una capacitación para el personal docente y las interpretaciones para diseñar son variadas.

### *Datos de identificación*

Sólo 1 de los 13 programas cuenta con todos los datos de identificación. Todos los programas cuentan con el nombre de la asignatura, el semestre en el que se imparte y el nombre de los responsables de la ejecución. 12 programas señalan al responsable del diseño, 10 programas cuentan con la frecuencia, 5 con las horas de teoría, 3 con las horas de práctica, 9 señalan los créditos, 3 señalan la clave del curso, 4 señalan la fecha de elaboración del curso y 1 la fecha de la última actualización.

### *Presentación*

El formato indica *“Describir las razones por las cuales la asignatura forma parte del perfil del egresado, su relación con el resto de las asignaturas y su contexto genérico”*. 3 de los 13 programas no cuentan con este apartado.

- a) Describen las razones por las cuales la asignatura forma parte del perfil del egresado: 10.
- b) Describen la relación con el resto de las asignaturas: 4.
- c) Describen el contexto genérico: 5.

### *Propósito (s)*

El formato indica: *“Definir la contribución de la asignatura a la formación profesional y humana, expresada en las competencias propuestas en el perfil de egreso, plasmado en la Visión UANL 2012.”* 1 programa de los 13 no cuenta con este apartado. 11 de los 13 programas hacen referencia explícita a los valores, atributos o rasgos del perfil profesional de la UANL.

### *Competencias generales*

El formato indica *“Especificar las competencias generales –instrumentales, de interacción social e integradoras- del documento Formación General Universitaria, aprobado por el H. Consejo Universitario el 9 de junio de 2005, que se desarrollan en esta asignatura.”* 2 programas no incluyen este apartado. 3 vacían una selección de los indicadores de competencia en el documento citado. 3 programas redactan con verbos en infinitivo los indicadores de competencia seleccionados del documento citado. 5 programas diseñan una nueva redacción basados en el documento citado, en los indicadores implicados.

### *Competencias particulares*

El formato señala “*Enlistar las competencias que desde el área de conocimiento o de aplicación de la asignatura son desarrolladas como producto de las actividades de aprendizaje del curso*”. 2 programas no incluyen este apartado. De los demás: 1 programa enlista temas, 1 programa redacta competencias que se quedan en la generalidad, 11 programas redactan de 1 a 6 competencias particulares para el curso, es decir, objetivos con contenido de la asignatura.

### *Representación gráfica*

El formato indica “*Graficar el proceso que sigue el alumno para desarrollar las competencias descritas y elaborar el producto integrador de aprendizaje, a partir de la asignatura (mapa conceptual, red semántica, diagrama de flujo, ruta crítica, etc.)*”. 2 programas no incluyen este apartado. El resto lo cumplimenta de la siguiente manera:

- a) Mapa conceptual: 1.
- b) Red semántica: 3 (llamadas conceptuales).
- c) Diagrama de flujo: 0
- d) Ruta crítica: 0
- e) Otros: 7 diagramas

1 programa hace referencia a un producto integrador como tal, 1 programa a una culminación, los 9 restantes no lo hacen. Ninguno señala la relación con las competencias.

### *Desglose de unidades derivadas de una competencia*

El formato indica “*Matriz por unidad que incluya elementos de la competencia, las evidencias de aprendizaje, contenidos específicos, actividades, medios y recursos y criterios de evaluación.*” y una nota “*Nota. Se realizará la tabla anterior para cada unidad temática que desarrolle su programa*”.

- a) No incluyen elementos de competencia: 6, de los cuales 3 tienen un elemento de competencia por unidad, y 3 tienen 2 elementos de competencia por unidad.
- b) No incluyen matrices: 6.

#### *Matriz por unidad que incluya:*

Los que no incluyen matrices o tablas, incluyen enlistados los rubros que contemplan. Los rubros no son definidos en el formato.

#### *Elementos de la competencia*

Algunos programas incluyen a los elementos de competencia como encabezado y otros como una columna inicial de la tabla. Corresponden a los objetivos de las unidades elaborados en programas por objetivos.

#### *Las evidencias de aprendizaje*

3 programas no cuentan con este rubro. 2 programas indican los productos parciales del aprendizaje y los 8 restantes elaboran o actividades o criterios de evaluación.

### *Contenidos específicos*

2 programas no cuentan con contenidos específicos, los 11 restantes incluyen los contenidos por unidad. 3 de los 11 programas que cuentan con contenidos no los formulan como temas sino como descripciones o apartados, e incluso como acciones correspondientes a actividades. 2 distinguen entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

### *Actividades*

La variabilidad de los diseños repite la situación del formato anterior presentando la siguiente diversidad, aunque hay que señalar que todos los programas incluyen actividades por unidad:

- a) Quienes especifican sólo la técnica: “lluvia de ideas”, “debate”-
- b) Incluyen una acción externa o interna con un verbo inicial.
- c) Incluyen una acción externa o interna con un verbo inicial más la parte del contenido a la que se aplicará.
- d) Incluyen una acción externa o interna con un verbo inicial más la parte del contenido a la que se aplicará más el procedimiento, técnica, recurso o medio, con el cual se trabajará.
- e) Incluyen una acción externa o interna con un verbo inicial más la parte del contenido a la que se aplicará más el procedimiento, técnica, recurso o medio, con el cual se trabajará, más la modalidad (individual, binas, equipo, etc.).
- f) Algunas descripciones muy específicas de los instrumentos o técnicas a utilizar.
- g) Algunos incluyen los momentos, procedimientos, técnicas o instrumentos de evaluación como parte de las actividades, proveyendo de indicaciones de la elaboración de productos de evaluación o mencionando su inclusión en un momento del proceso.

### *Medios y recursos*

2 programas no incluyen este apartado. Entre los 11 restantes, 2 incluyen técnicas o actividades, todos mezclan bibliografía específica o general y diversos tipos de herramientas mediáticas y de apoyo.

### *Criterios de evaluación*

Se consideran criterios desde las fuentes de información para la evaluación (reportes, exámenes, etc.) señalados con un término o frase hasta especificaciones claras de las características del producto o del desempeño a ser evaluados. 2 de los programas indican las ponderaciones respecto a la calificación. Desde 3 criterios hasta 42 criterios son formulados, en algunos casos con un verbo conjugado que indica la acción del estudiante.

### *Producto integrador de aprendizaje*

El formato indica: “*Producto tangible que el alumno mostrará al finalizar el curso como resultado del dominio alcanzado en el desarrollo de las competencias. Es el conjunto de las evidencias resultado de cada actividad*”.

4 programas no incluyen este producto integrador. De los restantes 9, 2 incluyen sólo la aportación final, mientras que 7 incluyen trabajos acumulativos del transcurso de la enseñanza combinados con una exigencia final. 1 de ellos señala que el producto integrador es de cada unidad.

#### *Bibliografía y hemerografía:*

Todos los programas incluyen bibliografía, algunos la clasifican en básica y complementaria. 5 programas incluyen la bibliografía en orden didáctico y con señalamiento de partes, capítulos de los textos, mientras que los 8 restantes utilizan la bibliografía en orden alfabético. Se utilizan estilos de referencia completos o mezclados.

#### *Perfil del docente:*

Sólo 2 programas cuentan con este apartado iniciando con la dirección de correo electrónico del maestro y una breve ficha biográfica del mismo.

#### *Ficha bibliográfica del profesor:*

Sólo un programa incluye un listado de la producción escrita del profesor en orden cronológico.

#### *Conclusión sobre el formato 2 por competencias*

Este formato aborda, ahora, otros rubros, y los maestros deben comprender, también, a su manera, el cambio en los significados de dichos rubros y sus definiciones, o las indicativas sobre qué debe incluir su programa. El orden en que se piden algunos rubros, ahora, es diferente al del formato anterior. Los maestros no han recibido una capacitación que indique qué y por qué debe contener un programa. De ahí también la variabilidad con la que se interpretan los componentes programáticos, la dificultad –que se revela en la búsqueda de algún tipo de fuentes que varía de programa a programa y en la eliminación de algunos rubros en algunos programas- con la que los maestros intentan diseñar bajo estas nuevas indicativas.

### *FORMATO 3 POR COMPETENCIAS*

Bajo este formato sólo 2 programas se diseñaron. El formato no ha sido ampliamente distribuido sino sólo bajo el esquema de capacitación del Modelo y sólo el maestro responsable de estos cursos había sido capacitado en esta modalidad en el Colegio, hasta la fecha de la recolección de programas. El formato incluye casi todos los componentes del anterior formato pero en un orden diferente.

#### *Datos de identificación*

El formato señala incluir una serie de datos: *“Nombre de la institución y de la dependencia (papelería oficial de la dependencia), Nombre de la unidad de aprendizaje, Frecuencia semanal (horas de trabajo presenciales), Horas de trabajo extra aula por semana, Modalidad (presencial, a distancia, mixta, Periodo académico (Semestre o tetramestre), Unidad de aprendizaje Obligatoria/ optativa, Área Curricular, según el nivel educativo, Créditos UANL, Fecha de elaboración (dd/mm/aa), Fecha de última*

*actualización (dd/mm/aa), Responsable (s) del diseño*”: Los dos programas presentan completos estos datos.

#### *Presentación*

El formato señala “*Describir las etapas o fases de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias*”. Sólo uno de los programas cumple con este rubro. El que indica fases lo hace bajo una perspectiva teórico-práctica, distinguiendo también tres tipos de práctica o sub-fases de la práctica.

#### *Propósito (s)*

El formato demanda incluir, dentro de este apartado lo siguiente:

- a) Establece la *finalidad de la unidad de aprendizaje*: 1.
- b) Establece las *razones por las cuales la Unidad de Aprendizaje forma parte del perfil del egresado*: 2.
- c) Establece su *relación con otras unidades de aprendizaje*: 2.
- d) Establece su *relación con las competencias generales de la profesión*: 2.
- e) Establece su *relación con las competencias específicas de la profesión*: 2.

#### *Competencias del perfil de egreso*

El formato señala que deben establecerse dos niveles de competencias: “**a.** *Competencias de la Formación General Universitaria a las que contribuye esta unidad de aprendizaje, b. Competencias específicas del perfil de egreso a las que contribuye la unidad de aprendizaje*”. Cada programa tiene una competencia general y una competencia específica redactadas como objetivos terminales, y cumplen con el nivel de generalidad establecido, se formulan como competencias que es posible relacionar con indicadores generales de la Formación General Universitaria o con los rasgos del perfil del egresado de la licenciatura.

#### *Representación gráfica*

El formato señala “*Considerando el propósito, las competencias y el producto integrador de aprendizaje, bosquejar mediante una representación gráfica el proceso global de construcción del aprendizaje, partiendo de la problematización del objeto de estudio de la unidad de aprendizaje, para desarrollar las competencias descritas y elaborar el producto integrador de aprendizaje.*” Los dos programas representan gráficamente el nombre del curso, las competencias, los contenidos y el producto integrador. Uno de ellos incluye los elementos de competencia. No es posible observar la relación con los propósitos de una manera explícita, pero las representaciones no constituyen sólo una representación conceptual, sino una representación didáctica ante todo.

#### *Estructuración en capítulos, etapas, o fases, de la unidad de aprendizaje*

El formato indica construir una matriz de derivación a la que anteceda el elemento de competencia, que define como “*Representan el desglose de las competencias en acciones, comportamientos y productos específicos. ¿Para qué aprende? Describir las*

*capacidades profesionales que contribuye a desarrollar (Vínculo entre competencia y contenidos)”. Un programa elabora tres elementos de competencia que indican un punto de partida teórico, uno cronológico y una culminación aplicada, el otro programa plantea dos elementos de competencia en una secuencia teoría y práctica o aplicación. Los elementos de competencia están formulados como objetivos iniciando con verbos en infinitivo, incluyendo contenidos y condiciones.*

*Evidencia de aprendizaje: “Precisar los productos parciales de aprendizaje que nos permitan saber si el elemento de competencias se aprendió de la forma que se esperaba, como un resultado de éste. Las evidencias de aprendizaje (parciales) pueden entenderse como parte del producto integrador de aprendizaje. ¿Qué se va a evaluar?”* Cada programa cuenta con 9 evidencias. La distribución de estas evidencias se resume así: Matriz: 3; Identificación de enunciados: 1; Ejemplificación: 1; Cuadro comparativo: 3; Guión de dramatización: 1; Plan: 1; Fotografías: 1; Reporte: 1; Mapa conceptual: 2; Resumen: 1; Listado: 1; Diseño: 2.

*Criterios de evaluación: “Permiten establecer si el alumno alcanza o no el resultado descrito como evidencia de aprendizaje del elemento de competencias y sustentan los criterios de evaluación de toda la unidad de aprendizaje. ¿Cómo evalúo las evidencias de aprendizaje? ¿Bajo qué parámetros? ¿Cómo observo lo que se aprendió? Se pueden incluir los instrumentos e indicadores.”* Un programa incluye 48 criterios de evaluación y el otro 22. Estos criterios versan sobre aspectos integrales puesto que incluyen criterios de evaluación sobre dominio cognoscitivo, procedimental y actitudinal. Están redactados con un verbo conjugado que se refiere a la acción cognoscitiva o técnica, actitudinal a la que se refiere.

*Actividades: “Son las actividades que tiene que realizar el estudiante para lograr, de la mejor manera, las evidencias de aprendizaje, bajo los criterios establecidos. ¿Cómo se aprende? ¿Cómo organizar el aprendizaje? Incluye las actividades que el profesor desarrolla en apoyo al aprendizaje de los estudiantes”*. Un programa incluye 28 actividades y el otro 40. Las actividades no tienen una redacción uniforme: van desde el señalamiento de la acción principal, el contenido al que se aplican o el contenido abstracto, incluyen modalidad y procedimiento, medio, técnica o recurso con los cuales se desarrolla la actividad.

*Contenidos: “Señalar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que son requeridos para desarrollar el elemento de competencia. ¿Qué se aprende?”*. Se precisan los contenidos conceptuales y procedimentales de manera específica en cada matriz, en los dos programas.

*Recursos: “Todo tipo de apoyo educativo, de equipamiento e infraestructura empleado en la adquisición del elemento de competencia. ¿Con qué se aprende? ¿Dónde se aprende? En qué ámbitos (aula, empresa, servicio, etc.)”*. Se precisan textos, equipamientos y materiales para cada matriz en los dos programas.

*Evaluación integral de procesos y productos (ponderación / evaluación sumativa).*

En cada programa se enlistan las evidencias tratadas en cada matriz de derivación y el porcentaje de la calificación que representan. Estos porcentajes van desde 5% a 15 %.

*Producto integrador del aprendizaje de la unidad de aprendizaje.* (Señalado en el programa sintético).

En cada programa se especifica el producto integrador y el valor en cada uno de ellos es de 20% de la calificación.

*Fuentes de apoyo y consulta* (bibliografía, hemerografía, fuentes electrónicas).

Las fuentes están citadas en orden didáctico, con señalamiento de partes a abordar y bajo el estilo de la APA.

*Otros.*

Los dos programas incluyen un apartado X llamado rúbricas en donde hay una rúbrica para cada evidencia y para el producto integrador. Las rúbricas tienen 5 niveles de desempeño y tratan desde 5 aspectos del desempeño hasta 30. Al final establecen una equivalencia de los puntos de la rúbrica en relación al porcentaje de calificación asignado a la evidencia. Uno de los programas incluye la dirección de correo electrónico de la maestra, un cronograma (sesión, fecha, ejercicio y actividades) y el formato de la hoja de evaluación Excel que se utiliza para acumular las calificaciones.

### *Conclusión sobre el formato 3 por competencias*

Aparentemente este formato está siendo el oficial en los procesos de capacitación a los maestros de la UANL, por lo menos hasta la fecha de elaboración de este reporte – enero 2011- es el que se sigue enseñando y se considera oficial. Sin embargo, las explicaciones sobre el cambio en el formato quedan ocultas, cuando cada formato revela una concepción didáctica diferente. Por ejemplo, este último formato revela claramente que se inscribe en una cultura de la evaluación, de la evidencia, de una perspectiva muy específica del concepto de competencias, y que ahora es coherente con la idea de competencias en un contexto de evaluación. Aunque en la Facultad se imparten capacitaciones al interior, éstas no son sistemáticas u oficiales para los profesores del Colegio. El Colegio tampoco ha asumido una postura oficial para los maestros, indicando un formato específico.

## **CONCLUSIONES**

La historia de la evolución de los formatos para el diseño de programas analíticos por competencias en nuestra Facultad, revela cómo estos cambios han ocurrido sólo de manera formal impactando poco la práctica del diseño, o impactando sólo en los momentos en que la Facultad ha asumido una perspectiva oficial sobre ello, aunque no fue acompañada de una capacitación sistemática para el personal docente del Colegio de Educación.

Esto se agrava debido a que las indicaciones sobre la elaboración de programas por competencias se efectuaron en un marco en donde el plan de estudios –aprobado en 2005 y el más reciente diseño- está formulado por objetivos.

Existe una diversidad de conceptualizaciones revelada en el estudio de los programas sobre los elementos didácticos. Entre los más notorios se encuentran, en función del último formato por competencias, que es el que tiende a prevalecer, los conceptos de:

- Competencia: aquí existen varios problemas:
  - Comprensión de la noción de “desempeño”, de “habilidad procedimental que conjuga lo cognitivo y actitudinal en ella”, para sostenerse en un concepto crítico de competencia que el modelo plantea o permite y no caer en visiones reduccionistas o fragmentarias de la noción que descomponen de nuevo lo cognitivo, procedimental y actitudinal en lugar de integrar, así como trabajar el rechazo –por observarlo como una asociación a la conducta, al conductismo- de la referencia fundamental al desempeño en la formulación de competencias.
  - Diferenciación entre los diferentes niveles de competencia: general, específica, particular.
  - Comprensión de la formulación en términos de redacción: acción, contenido, contextualización.
  - Derivación de competencias: comprensión del proceso hasta llegar a los elementos de competencia, que son los que revelan la estructura del programa.
- Representación gráfica de la Unidad de aprendizaje:
  - Representación didáctica (que incluya los elementos activos del estudio en el diseño didáctico) y no sólo la representación conceptual, que es muy atinada por parte de los docentes.
  - Conocimiento de distintas formas de representación gráfica para que se pueda elegir entre varias opciones.
- Documentos fuente:
  - Cuáles informaciones son pertinentes en el programa.
  - Dónde consultar la información.
  - Cómo incorporarla en el programa.
- Evidencia de aprendizaje:
  - Naturaleza de una evidencia de aprendizaje
  - Diversidad de instrumentos a ser considerados como evidencia
  - Formulación del enunciado de las evidencias.
- Actividades de aprendizaje:
  - Naturaleza del proceso que conduce a la producción de la evidencia de aprendizaje.
  - Diferenciación entre actividades organizativas y de proceso.
  - Formulación integral de la actividad: acción que revela el proceso cognitivo, medios, procedimientos, recursos o técnicas que apoyan dicho proceso, parte del contenido a la que se aplican, diversidad de formas organizativas de dicho proceso.
- Evaluación del aprendizaje:

- Conceptualización de criterios de evaluación y de producto integrador
- Formulación de criterios de evaluación, del producto integrador
- Conceptualización de rúbrica, escalas de evaluación, listas de verificación, entre otros instrumentos diversificadores.
- Formulación de dichos instrumentos de evaluación.
- Bibliografía y fuentes de apoyo:
  - Orden didáctico de su inclusión con informaciones relativas a partes específicas a trabajar.
  - Uniformidad en la utilización de un estilo de referencia.

Los hechos hablan de una necesidad de profesionalización docente. La identidad del docente, lo que cada maestro considera parte inherente de su labor es variada. Se encuentran concepciones de diseño diversas: un requisito formal que cubrir o cumplir, un documento que forma parte de un diseño mayor –el plan de estudios- que está acabado y es atemporal, absoluto, y quienes efectivamente lo consideran como un instrumento de trabajo que guía la actividad del docente, del alumno, que informa a los otros agentes educativos.

Existe la necesidad de hacer que los docentes consideren parte de su labor el diseño y la entrega formal del programa, dado que no hay cumplimiento sistemático en esta tarea en la totalidad de los profesores y repercute en los procesos de evaluación curricular que continuamente son demandados a nuestras instancias formativas.

Está presente una diversidad de códigos para la interpretación del papel de la planeación y elaboración de programas analíticos, así como para el significado de los diversos elementos didácticos que entran en juego y sus modalidades de diseño precisas. Sin embargo, si está presente una tendencia a diversificar o a incluir la cualidad de variedad en términos del diseño, lo cual habría que optimizar contando con una formación para el diseño.

Se necesitan procesos que atiendan la necesidad de tener significados compartidos de la tarea docente de planeación relativa al diseño de un curso. Es posible que algunas acciones permitan incluir a los nuevos profesores en la dinámica institucional, pero es necesario atender a los profesores en ejercicio, en la creación de ese código compartido para el diseño.

Todo lo anterior conduce a la necesidad de seguir trabajando el área de formación y actualización docente, así como a seguir investigando, de manera más profunda, las características de la identidad profesional docente.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Becerra, M. G. (2003). *Instructivo para el llenado del formato del programa analítico de un curso*. San Nicolás de los Garza, México: Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
- Cubero, R. y Prados, M. del P. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al estudio del discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Volumen 23, pp., 141-153.

- Gimeno, José. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Argentina.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, Ángel. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, S. L. Descargado de [www.farq.edu.uy/estructura/](http://www.farq.edu.uy/estructura/) el 19 de enero de 2011.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2005a), Secretaría Académica, Dirección de Estudios de Licenciatura. *Formación General Universitaria de los Estudiantes de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario*. San Nicolás de los Garza, México: Autor. Recuperado el 27 de diciembre de 2007 de [www.uanl.mx](http://www.uanl.mx).
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2005b), Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Educación. *Plan de estudios de la licenciatura en Educación*.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012*. México: Autor.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008a). *Modelo Educativo de la UANL*. Cd. Universitaria, N. L.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2008b). *Modelo Académico de Licenciatura*. Cd. Universitaria, N. L.
- Universidad Autónoma de Nuevo León, (2009)Secretaría Académica. *Formato para la presentación de programas sintéticos y analíticos para unidades de aprendizaje de los programas educativos de la UANL*. San Nicolás de los Garza, México: Autor.

## ANEXOS

### ANEXO 1. SOLICITUD ESCRITA A CADA MAESTRO QUE NO HABÍA ENVIADO SU PROGRAMA.

María Guadalupe Becerra García  
e-mail: [maria.becerragr@uanl.edu.mx](mailto:maria.becerragr@uanl.edu.mx)

ASUNTO: Solicitar envío o entrega de programa analítico de sus cursos de este semestre

Monterrey, N. L, 27 de abril de 2010.

**Mtro. (a)** \_\_\_\_\_  
Estimado (a) maestro (a):

Primeramente mis deseos de que se encuentre bien. Por medio de la presente y con la autorización de la Directora de nuestra Facultad, me permito solicitarle el envío del programa de los cursos que imparte este semestre, dado que estamos realizando trabajo de investigación sobre dichos programas. La Coordinación del Colegio de Educación me ha proporcionado algunos programas que los maestros, como parte de la documentación que debemos enviar al inicio de cada ciclo escolar, hicieron llegar este semestre. Sin embargo, los programas de sus cursos que no fueron enviados a la Coordinación son los siguientes:

- **Nombre de la asignatura, semestre.**

Por lo que le pediríamos enviarlos, a la brevedad posible, a la siguiente dirección electrónica:

[maria.becerragr@uanl.edu.mx](mailto:maria.becerragr@uanl.edu.mx)

Me haré cargo de enviar una copia a la Coordinación para ayudar a completar, paralelamente, el expediente del Colegio. Adjunto la autorización de la Dra. María Luisa Martínez Sánchez, Directora de nuestra Facultad, agradeciendo sus atenciones a la presente.

Sin más por el momento, lo saludo cordialmente,

Atentamente,

\_\_\_\_\_  
Dra. María Guadalupe Becerra García

Nota: Si Usted ya envió dicho programa, le pedimos que lo re-envíe a la dirección electrónica señalada, por favor, porque no llegó a la Coordinación.

**ANEXO 1 (CONTINUACIÓN). AUTORIZACIÓN DE LA DIRECTORA PARA SOLICITAR PROGRAMAS.**

María Guadalupe Becerra García  
e-mail: [mbecerraster@gmail.com](mailto:mbecerraster@gmail.com)  
e-mail: [maria.becerragr@uanl.edu.mx](mailto:maria.becerragr@uanl.edu.mx)

ASUNTO: Solicitar autorización para recolección de datos de investigación

Monterrey, N. L., 19 de abril de 2010.

Dra. María Luisa Martínez Sánchez  
Directora de la Facultad de Filosofía y Letras  
de la Universidad Autónoma de Nuevo León.  
Presente.

Estimada Dra. Martínez:

Primeramente le envío un cordial saludo. Como parte del trabajo del Cuerpo Académico **Cambio Educativo: Discurso, Actores y Prácticas** estoy iniciando los siguientes proyectos de investigación: "Evaluación diagnóstica de la programación didáctica en el Colegio de Educación" y "El discurso educativo a través de la programación didáctica" como en su oportunidad informé, vía correo electrónico, a la Dirección a su digno cargo.

Por esta razón, solicito atentamente su apoyo para recolectar los programas analíticos de los cursos que se imparten en La Licenciatura en Educación que son la fuente de datos de los proyectos señalados, tanto a la Coordinación del Colegio o, en el que caso de que los maestros no los hayan entregado, a dichos maestros. Cuento con que respetaré los principios éticos de confidencialidad y respeto a los participantes.

Esperando contar con su apoyo me despido,

Atentamente



Dra. María Guadalupe Becerra García  
Responsable de los Proyectos

Vo. Bo.



Dra. María Luisa Martínez Sánchez  
Directora de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL

*Recibido  
20-Abril/2010  
EJ*

*Esperamos repste (copi)  
de investigaci  
públ. Comis  
2010*

Copia para: Mtra. Emma Isabel Rodríguez Ruvalcaba, Coordinadora del Colegio de Educación.  
Copia para: los maestros del Colegio de Educación a quienes corresponda.

## ANEXO 2. FORMATO DE PROGRAMA ANALÍTICO POR OBJETIVOS.

### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN Facultad de Filosofía y Letras



Semestre \_\_\_\_\_

#### *Programa Analítico*

Nombre  
Colegio  
Línea curricular  
Semestre  
Modalidad  
Créditos  
Diseño  
Ejecución

#### **Introducción**

#### **Objetivos Generales:**

#### **Unidad I**

#### **Nombre**

**Objetivos particulares**  
**Contenido temático**  
**Actividades**  
**Evaluación**  
**Calendarización**  
**Bibliografía y recursos**

**Unidades subsiguientes....**

**Evaluación sumaria**

**Bibliografía Recomendada:**

### ANEXO 3. FORMATO PARA PROGRAMA ANALÍTICO POR COMPETENCIAS 1, 2006.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Acentuación: \_\_\_\_\_ Área  
curricular: \_\_\_\_\_

#### PROGRAMA ANALÍTICO

Curso:

Frecuencias: \_\_\_\_\_ Créditos: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

—

—

—

Titular (es)-Equipo:

(Un solo programa por asignatura de Matutino y Nocturno)

#### I. Presentación

Se producirá una explicación respecto a las corrientes teóricas que se abordarán, desde diversas perspectivas disciplinarias, así como las modalidades de trabajo que se aplicarán y el tipo de participación que se espera del alumno.

#### II. Propósito

Definir la contribución de la asignatura a la formación profesional y humana propuesta por el plan de estudios de la carrera.

#### III. Competencias Generales

Especificar las competencias generales que serán retomadas en este curso para contribuir a su desarrollo.

#### IV. Competencias específicas de la carrera

Señalar las competencias que contribuyen al desarrollo profesional específico de la carrera que serán trabajadas por el alumnos en esa asignatura.

#### V. Competencias particulares de la asignatura

Enlistar las competencias que desde el área de conocimientos o de la aplicación de la asignatura son desarrolladas como producto de actividades de aprendizaje del curso.

## VI. Mapa de la asignatura

Considerando el propósito y las competencias, bosquejar gráficamente el proceso global de construcción del aprendizaje, partiendo de la problematización del objeto de estudio de la asignatura. (Mapa conceptual, red semántica, diagrama de flujo o ruta crítica). Se trata de graficar el proceso que ha de seguir el alumno para desarrollar las competencias de la asignatura.

## VII. Unidades de aprendizaje

Una unidad por cada competencia. Incluye los siguientes elementos:

- Temas
- Capacidades y habilidades
- Comportamientos
- Actividades de aprendizaje
- Evidencias de aprendizaje

1.1 Temas	1.2 Capacidades y habilidades	1.3 Comportamientos	1.4 Actividades de aprendizaje	1.5 Evidencias de aprendizaje

## VIII. Criterios de evaluación

Son los atributos esperados (y su ponderación) sobre el desempeño del estudiante.

## IX. Recursos tecnológicos

Recursos didácticos y de infraestructura requeridos para el desarrollo de la competencia.

## X. Bibliografía.

## **ANEXO 4. FORMATO PARA PROGRAMA ANALÍTICO POR COMPETENCIAS 2(DEL, 2007).**

Formato para la elaboración del programa de asignatura

### **Datos de identificación**

Nombre de la asignatura: \_\_\_\_\_  
Semestre o etapa: \_\_\_\_\_ Frecuencia: \_\_\_\_\_  
Horas de teoría: \_\_\_\_\_ Horas de práctica: \_\_\_\_\_ Créditos: \_\_\_\_\_  
Clave: \_\_\_\_\_  
Responsables del diseño: \_\_\_\_\_  
Responsables de la ejecución: \_\_\_\_\_  
Fecha de elaboración: dd/mm/año Fecha de la última actualización: dd/mm/año

### **Presentación:**

Describir las razones por las cuales la asignatura forma parte del perfil del egresado, su relación con el resto de las asignaturas y su contexto genérico.

### **Propósito:**

Definir la contribución de la asignatura a la formación profesional y humana, expresada en las competencias propuestas en el perfil de egreso, plasmado en la Visión UANL 2012.

### **Competencias generales:**

Especificar las competencias generales –instrumentales, de interacción social e integradoras- del documento Formación General Universitaria, aprobado por el H. Consejo Universitario el 9 de junio de 2005, que se desarrollan en esta asignatura.

### **Competencias particulares:**

Enlistar las competencias que desde el área de conocimiento o de aplicación de la asignatura son desarrolladas como producto de las actividades de aprendizaje del curso.

### **Representación gráfica:**

Graficar el proceso que sigue el alumno para desarrollar las competencias descritas y elaborar el producto integrador de aprendizaje, a partir de la asignatura (mapa conceptual, red semántica, diagrama de flujo, ruta crítica, etc.)

### **Desglose de unidades derivadas de una competencia:**

Matriz por unidad que incluya elementos de la competencia, las evidencias de aprendizaje, contenidos específicos, actividades, medios y recursos y criterios de evaluación.

### **Unidad:**

**Competencias generales:**

**Competencias particulares:**

<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Contenidos específicos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Medios y recursos</b>	<b>Criterios de evaluación</b>

Nota. Se realizará la tabla anterior para cada unidad temática que desarrolle su programa.

**Producto integrador de aprendizaje.**

Producto tangible que el alumno mostrará al finalizar el curso como resultado del dominio alcanzado en el desarrollo de las competencias. Es el conjunto de las evidencias resultado de cada actividad.

**Bibliografía y hemerografía:**

**Perfil del docente:**

**Ficha bibliográfica del profesor:**

Aprobado por el Comité Técnico Académico de la  
Dirección de Estudios de Licenciatura, julio 2007.

## ANEXO 5. FORMATO PARA PROGRAMA ANALÍTICO POR COMPETENCIAS 3, DEL-CASA, 2009.

### B. PROGRAMA ANALÍTICO

- I. Datos de identificación:
  - Nombre de la institución y de la dependencia (papelería oficial de la dependencia)
  - Nombre de la unidad de aprendizaje
  - Frecuencia semanal (horas de trabajo presenciales)
  - Horas de trabajo extra aula por semana
  - Modalidad (presencial, a distancia, mixta)
  - Periodo académico (Semestre o tetramestre)
  - Unidad de aprendizaje Obligatoria/ optativa
  - Área Curricular, según el nivel educativo
  - Créditos UANL
  - Fecha de elaboración (dd/mm/aa)
  - Fecha de última actualización (dd/mm/aa)
  - Responsable(s) del diseño
- II. Presentación: Describir las etapas o fases de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias.
- III. Propósito(s): Establece la finalidad de la unidad de aprendizaje, las razones por las cuales la Unidad de Aprendizaje forma parte del perfil del egresado, su relación con otras unidades de aprendizaje y su relación con las competencias generales y específicas de la profesión.
- IV. Enunciar las competencias del perfil de egreso:
  - a. Competencias de la Formación General Universitaria a las que contribuye esta unidad de aprendizaje
  - b. Competencias específicas del perfil de egreso a las que contribuye la unidad de aprendizaje
- V. Representación gráfica: Considerando el propósito, las competencias y el producto integrador de aprendizaje, bosquejar mediante una representación gráfica el proceso global de construcción del aprendizaje, partiendo de la problematización del objeto de estudio de la unidad de aprendizaje, para desarrollar las competencias descritas y elaborar el producto integrador de aprendizaje.

VI. Estructuración en capítulos, etapas, o fases, de la unidad de aprendizaje

(1) **Elementos de competencias.**

Representan el desglose de las competencias en acciones, comportamientos y productos específicos. ¿Para qué aprende? Describir las capacidades profesionales que contribuye a desarrollar (Vínculo entre competencia y contenidos)

<b>Evidencias de aprendizaje (2)</b>	<b>Criterios de desempeño (3)</b>	<b>Actividades de aprendizaje (4)</b>	<b>Contenidos (5)</b>	<b>Recursos (6)</b>
<p>Precisar los productos parciales de aprendizaje que nos permitan saber si el elemento de competencias se aprendió de la forma que se esperaba, como un resultado de éste.</p> <p>Las evidencias de aprendizaje (parciales) pueden entenderse como parte del producto integrador de aprendizaje.</p> <p>¿Qué se va a evaluar?</p>	<p>Permiten establecer si el alumno alcanza o no el resultado descrito como evidencia de aprendizaje del elemento de competencias y sustentan los criterios de evaluación de toda la unidad de aprendizaje.</p> <p>¿Cómo evalúo las evidencias de aprendizaje?</p> <p>¿Bajo qué parámetros?</p> <p>¿Cómo observo lo que se aprendió?</p> <p>Se pueden incluir los instrumentos e indicadores.</p>	<p>Son las actividades que tiene que realizar el estudiante para lograr, de la mejor manera, las evidencias de aprendizaje, bajo los criterios establecidos.</p> <p>¿Cómo se aprende?</p> <p>¿Cómo organizar el aprendizaje?</p> <p>Incluye las actividades que el profesor desarrolla en apoyo al aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Señalar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que son requeridos para desarrollar el elemento de competencia.</p> <p>¿Qué se aprende?</p>	<p>Todo tipo de apoyo educativo, de equipamiento e infraestructura empleado en la adquisición del elemento de competencia.</p> <p>¿Con qué se aprende?</p> <p>¿Dónde se aprende?</p> <p>En qué ámbitos (aula, empresa, servicio, etc.)</p>

VII. Evaluación integral de procesos y productos (ponderación / evaluación sumativa).

VIII. Producto integrador del aprendizaje de la unidad de aprendizaje (señalado en el programa sintético).

IX. Fuentes de apoyo y consulta (bibliografía, hemerografía, fuentes electrónicas).

