

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

ESCUELA DE POSTGRADO

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Ciencias con mención
en Docencia Universitaria e Investigación Educativa**

**“Consistencia epistemológica de la programación silábica en la FMH -
UNPRG. Lambayeque 2016”**

PRESENTADA POR:

M. C. Miguel Angel Marcelo Vereau

LAMBAYEQUE PERÚ – FEBRERO 2018

**“Consistencia epistemológica de la programación silábica en la FMH -
UNPRG. Lambayeque 2016”**

AUTOR

Bach. Miguel Ángel Marcelo Vereau

ASESOR

MsC. Walter Petronio Marcelo Vereau

Presentada a la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para obtener el grado de MAESTRO EN CIENCIAS CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

APROBADO POR:

Dr. Dante Alfredo Guevara Servigón
PRESIDENTE DEL JURADO

Dr. Alfonso Heredia Delgado
SECRETARIO DEL JURADO

Dra. Teófila Esperanza Ruiz Oliva
VOCAL DEL JURADO

Febrero 2018

DEDICATORIA

A mis amigos y colegas,
que pasaron por la experiencia del Postgrado,
con la convicción de contar con una herramienta fundamental
para su desarrollo personal.

El autor

AGRADECIMIENTO

A mi invaluable familia y particularmente a Walter, extraordinario hermano y Asesor en este trabajo, en el que desempeñó un rol motivador y conductor con el que prácticamente se convirtió en coautor.

El autor

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	Pag.
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO	4
1.1. Ubicación	4
1.2. Surgimiento del Problema	5
1.3. Manifestaciones y características	6
1.4. Metodología	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1. Referencias teóricas	11
2.1.1. Referencias bibliográficas	11
2.1.2. Bases teóricas	12
2.2. Referencias conceptuales	28
CAPÍTULO III: RESULTADOS	36
3.1. Consistencia silábica a nivel de los Componentes del PEA	36
3.1.1. Calidad silábica en relación al componente Problema	36
3.1.2. Calidad silábica en relación al componente Objeto	41
3.1.3. Calidad silábica en relación al componente Objetivo	45
3.1.4. Calidad silábica en relación al componente Contenido	53
3.1.5. Calidad silábica en relación al componente Método	59
3.1.6. Calidad silábica en relación al componente Evaluación	66
3.2. El Modelo teórico	73
3.2.1. Lineamientos de Gestión curricular	75
3.2.2. Diseño silábico	77
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	95

RESUMEN

La presente investigación es una primera aproximación sistémica a la consistencia epistemológica entre la programación silábica en la FMH - UNPRG. Lambayeque 2016 y los planteamientos científicos más avanzados en el tema curricular y didáctico de las últimas décadas.

Como se señala, varios estudios indican que, ganados por la inmediatez y el empirismo cotidiano, se viene produciendo una fractura creciente entre lo que postula, en este caso las ciencias pedagógicas: pedagogía, currículo y didáctica, y lo que realmente ejercitamos los docentes universitarios en torno a una u otra carrera profesional, incluyendo los propios educadores.

En condiciones tales, el presente trabajo se realizó tratando de verificar la consistencia epistemológica entre el diseño de los Sílabos de la carrera profesional de Medicina humana de la Universidad Pedro Ruiz Gallo, de Lambayeque –Perú, con los fundamentos didácticos, establecidos en las experiencias latinoamericanas y particularmente cubanas actualmente vigentes. Para tal fin, accedimos a los Sílabos de 37 asignaturas desarrolladas en el semestre 2016 II, en la FMH –UNPRG, tratando de verificar y analizar los componentes del proceso enseñanza aprendizaje (PEA), en particular si tenían la consistencia necesaria con lo que plantea particularmente la obra central de Álvarez de Sayaz.

Los resultados indican que componentes básicos como el problema y objeto, casi siempre no se toman en cuenta. En cuanto a los Objetivos, es evidente que se ha caído en la errónea contraposición entre objetivos y competencias, impulsada por la falacia “uno es el currículo por objetivos, otro el currículo por competencias”, cuando la ciencia muestra que no se trata de componentes alternativos sino complementarios; y los sílabos no contemplan objetivos o están mal formulados. Felizmente no ocurre lo mismo con el manejo de los componentes método y evaluación, en la medida que en todos los sílabos se define diversas estrategias y procedimientos, al respecto. Sin embargo, no hay la sistematicidad necesaria, de manera que apuntan a logros mayormente receptivos y reproductivos, por parte de los estudiantes, y en el caso de la evaluación, esta se caracteriza por su segmentación, careciendo de su valioso rol retroalimentador, entre otras limitaciones.

En conclusión, es notable la inconsistencia encontrada entre lo dictaminado en los documentos citados y lo que establece la ciencia didáctica, haciéndose imprescindible establecer, de manera inmediata un proceso de reingeniería, en el ámbito especialmente microcurricular en la FMH de nuestra Universidad.

Palabras claves: Sílabo, Componente didáctico. Consistencia epistemológica

ABSTRACT

The present investigation is a first systematic approach to the epistemological conspiracy between syllable programming in the FMH – UNPRG. Lambayeque 2016 and advanced scientific approaches in the curricular and didactic theme of the last decades.

Several studies show that a game by the immediacy and the daily empiricism

This work was carried out trying to verify the epistemological consistency between the design of the syllables of the professional career of Human Medicine of the University Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque - Peru, with the didactic foundations, established in the Latin American and particularly Cuban experiences currently in force.

For that we acceded to the Syllables of 37 subjects developed in the semester 2016 II, in the FHM-UNPRG, trying to verify and analyze the components of the EAP, particularly if they had the necessary consistency with what is raised particularly the Álvarez de Sayaz central work.

The results indicate that Basic components such as Problem and Object are almost always not taken into account as referents although they are. With respect to the objectives, it is evident that they are considered in the mistaken conceptualization of opposition with the category Competition, and still more, in some cases where these are, are in a type of identity mystification. The Method Component is defined in a type of strategies and procedures with mostly receptive and reproductive achievements by the students, and there is no reason to induce impact research.

On another topic, in terms of Evaluation, this is characterized by its segmentation, lacking its valuable training role and feedback, among other limitations.

In conclusion, it is evident the inconsistency found between what was stated in the cited documents and what does the didactic science establishes, being essential to establish immediately a reengineering process, in the specially microcurricular field in the FHM of our University.

Key words: Syllabus, Didactic component, Epistemological consistency.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se realizó con la finalidad de verificar si el diseño, de los sílabos de las diversas asignaturas de la Facultad de Medicina Humana de la UNPRG, tiene la consistencia necesaria e imprescindible, con respecto a los componentes que la ciencia didáctica atribuye al proceso de enseñanza aprendizaje (PEA).

Es prioritario tener modelos validados, al diseñar y ejecutar planes didácticos en las carreras universitarias, teniendo como instrumento microcurricular básico al Sílabo, donde se estos se plasman. Por lo tanto, un proceso de profesionalización acertado dependerá de que tanto se cumple con esta premisa.

En nuestra Universidad y Facultad de Medicina en particular, no existe una política institucional definida que permita dotar de competencia pedagógica a la plana docente en general, de modo que se ha establecido un activismo bastante empírico en este estamento universitario. Más aún, cuando han ocurrido algunos intentos aislados para subsanar este defecto, la participación docente, casi siempre ha sido deficiente, cuantitativa y cualitativamente. Esto muchas veces ha motivado que las Direcciones académicas, impulsen propuestas no siempre validadas y muy poco consensuadas. Como lógico corolario y de manera particular, los Planes de estudio, tanto en su diseño y obviamente en su operatividad presentan una serie de incoherencias e inexactitudes, a la vez que una evidente diversidad de “modelos”.

Entendido el Sílabo, como el instrumento fundamental de aplicación del PEA, este debe estructurarse en base a lo que la Didáctica, como ciencia matriz dispone, de manera que en su diseño deberíamos encontrar la coherencia y consistencia necesarias e imprescindibles con este sustento epistemológico.

Definido así el problema, se planteó como Objetivo de investigación, determinar el grado de consistencia entre el diseño de los sílabos de la carrera profesional de medicina de la UNPRG, con la fundamentación científica del PEA.

Nuestra Hipótesis de trabajo consideró que no existe una adecuada consistencia entre la Planificación Silábica de las asignaturas de la FMH-UNPRG y la Fundamentación científica del PEA y particularmente con las exigencias de sus Componentes. En la medida que es posible encontrar ausencia de componentes esenciales del proceso enseñanza aprendizaje, componentes que aparecen pero sin mayor integración, y que no necesariamente se corresponden con lo más avanzado del conocimientos científico al respecto.

Es conocido que las propuestas didácticas son numerosas, pero tienen una gran similitud, en cuanto a sus componentes y procesos. Particularmente las experiencias latinoamericanas, como la Cubana y Colombiana, son notables, y hemos recurrido a ellas como referentes de contrastación.

Álvarez de Sayaz, de manera sistemática, ha definido hasta nueve componentes del PEA, siendo probablemente, el Problema, Objeto, Objetivo, Contenido, Método, y la Evaluación, los más importantes. Precisamente estos seis componentes, los analizamos en los instrumentos referidos. Para tal fin, hemos revisados 37 Sílabos de la carrera de Medicina Humana de la UNPRG, correspondientes al semestre 2016 II, en cuatro grupos definidos por la Dirección de Escuela correspondiente: Cursos de naturaleza Humanística social, científica Básica, científica Clínica y de naturaleza Tecnológica.

Habiendo contrastado, la propuesta científico- técnica de los referentes citados, en cuanto al diseño silábico, respecto a los componentes del PEA, con lo encontrado en los sílabos de las asignaturas antes mencionadas; hemos constatado una enorme discordancia e inconsistencia, que podrían comprometer la legitimidad de la formación profesional médica, en cuanto a su necesario rigor científico, tal como se verifica en nuestros resultados.

Es el caso de la notable falta de referencia al Problema que debe intentar resolver el futuro médico egresado, que como bien enfatiza la escuela cubana se define como el “encargo social”. Si se tiene en cuenta este componente categórico la formación profesional tendrá el impacto pertinente en el desarrollo de una sociedad. Otro tanto ocurre, con el Objeto de estudio, que muy pocas veces está

planteado con claridad en la muestra trabajada. La metodología no siempre parece apuntar al logro de las metas en su momento y dimensión.

Consideramos grave el poco entendimiento e importancia que parece merecer el componente Objetivo, conocido elemento rector del PEA. Es evidente que ha sufrido una suerte de desplazamiento por la categoría Competencia, lo que traduce un pésimo entendimiento de supuesta oposición conceptual. Así mismo, se evidencia un notable esquematismo en los procesos propios de la Evaluación, donde se da un notable predominio de los exámenes teóricos y la presentación de informes, no habiendo por ejemplo evidencias de su rol formativo y retroalimentador.

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Ubicación

El presente trabajo se realizó en la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, institución fundada en 1982, cuya organización se ha consolidado en torno a dos departamentos académicos, bien definidos como el de Ciencias básicas (CCBB) y clínicas (CCCC), en el pregrado.

Esta Facultad ha logrado desarrollar condiciones materiales y humanas suficientes para la formación estudiantil médica, tanto en su nivel básico como clínico, contando para esto último con diversos convenios que garantizan sus pasantías en sedes asistenciales, donde consolidan sus experiencias clínicas y comunitarias. Como consecuencia positiva, dos entidades hospitalarias de la región, han adquirido la categorización de Hospitales docentes.

Las diversas gestiones, a pesar de no tener un Plan de desarrollo institucional definido, han contribuido a un cierto posicionamiento reconocido, particularmente tras su primera Acreditación por Ley N° 27154, en el año 2003 y ratificada en el 2006, condición que pretende reeditar en la actualidad.

Hoy, cuenta con 27 promociones de médicos egresados, conociéndose que la absoluta mayor parte de estos se encuentran laborando, tanto dentro como fuera del País.

Un indicador bastante cercano de la calidad de la formación médica, viene a ser el privilegiado lugar alcanzado, año tras año, en el ENAM (Examen Nacional de Medicina), encontrándose siempre entre los primeros cuatro lugares a nivel nacional. De igual manera, en más de una ocasión, sus egresados han alcanzado los primeros lugares en el acceso a plazas de especialización.

De otro lado, una de sus grandes falencias, estriba en no haber establecido una funcionalidad más orgánica, donde como anotamos anteriormente, se haga evidente una política institucional sistémica. Es así como las revisiones y

evaluaciones particularmente curriculares no han merecido la importancia que ameritan, y cuando se han hecho algunos intentos al respecto, no han recibido el tratamiento correspondiente; como ocurrió en el año 2013 con la implementación de los “Planes de estudio basados en Competencias”, cuando se introdujo esta categoría didáctica sin el debido dominio conceptual y operativo suficientes, particularmente de parte de sus principales operadores, los Docentes. Esto evidentemente es causa y reflejo de la escasa e imperfecta formación pedagógica de este estamento universitario.

Como consecuencia lógica, en el vigente Plan Curricular del 2003, con el que se administran 65 asignaturas, encontramos divergencias en la concepción y estructura de elementos didácticos básicos como los Sílabos, y particularmente en la falta de consistencia con sus fundamentos científicos. Incluso, se constatan, mayores diferencias con los propios de las asignaturas “de apoyo” desarrolladas por docentes de otras facultades. Es obvio, que no habiendo una línea sistémica en estructuración de los procesos didácticos institucionales, tampoco habrán normativas orgánicas en su diseño e implementación, ni mucho menos en su monitoreo y evaluación necesarios.

1.2. Surgimiento del Problema

Con excepción de las carreras relacionadas al magisterio, en la Universidad en general, en la Facultad de Medicina Humana en particular, quienes asumen el rol docente, carecen de la imprescindible formación pedagógica, teniendo como agravante que la institución académica no cuenta con una política consistente de capacitación y actualización al respecto.

Aun así, han ocurrido ciertas actividades sueltas, como cuando se concretó la última modificación del Plan curricular en el 2003, además de algunos esfuerzos aislados de modificaciones a nivel microcurricular; pero por lo anotado líneas arriba, por la escasa participación docente, se dejó la tarea en manos de comisiones y autoridades del momento. Como corolario y especialmente, respondiendo a la corriente en auge de esa época; se materializó en el 2013 un modelo de Sílabos por competencias.

Conocer y entender a la Didáctica, como ciencia del proceso enseñanza, con sus componentes, leyes y regularidades, y especialmente la Planificación curricular, es a la vez que un reto una necesidad para el cuerpo docente a fin de darle solidez a su actuar en el sustancial campo de la formación profesional. Al no estar presente esta condición, se espera que particularmente la planificación y ejecución del instrumento didáctico crítico, el Sílabo, carezca de una adecuada consistencia respecto a sus fundamentos científicos; problema que justifica el presente trabajo.

1.3. Manifestación y características.

Si tenemos en cuenta la poca formación pedagógica de la mayor parte de los docentes de la Facultad de Medicina Humana, y al no existir una actitud correctiva institucional; se explica la consecuencia de una inevitable ausencia o una limitada presencia de los fundamentos epistemológicos, e incluso de los respectivos elementos técnicos en el diseño y planificación de los Sílabos, instrumentos fundamentales que, finalmente sustentan y operativizan el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA).

En alguna ocasión se alcanzó una guía bastante esquemática, para la elaboración de los Sílabos, que no fue adecuadamente socializada, ni tampoco ha merecido la monitorización requerida. Es notorio entonces, encontrar aplicaciones bastante mecánicas y de hecho divorciadas, en algunos casos con su ejecución.

Debemos además considerar que, existiendo asignaturas a cargo de docentes de otras Escuelas profesionales, como la mayor parte de los considerados de naturaleza “humanística social” y algunos de los de naturaleza “científica básica”, y al manejar estos, modelos silábicos diferentes, se esperan disparidades adicionales.

Es un fenómeno bastante común en la realidad académica de nuestro país, el no tener políticas educativas sistémicas sólidas y a largo plazo, resultando como consecuencia inevitable, el nunca haber desarrollado una propuesta propia. En

este contexto, se han seguido y aplicado a veces modelos no siempre bien entendidos.

Un detalle notorio a este respecto, es lo ocurrido con la innovación didáctica referida a las Competencias, que indudablemente a consecuencia de su imperfecta comprensión, fue parte de una artificiosa contraposición con los Objetivos curriculares. El hecho es que, de manera particular en nuestra Facultad, no parece estar claro si trabajar con Competencias, significa excluir la incuestionable naturaleza rectora de los Objetivos en el PEA.

Hay diversos referentes teóricos y prácticos respecto a fundamentos y propuestas didácticas, tanto a nivel mundial como particularmente a nivel Latinoamericano especialmente, como la sólida experiencia cubana, liderada por Álvarez de Zayas, que hemos conocido, habiendo incluso tenido diversos contactos presenciales con ella, no hace mucho, en nuestra Universidad.

Otra experiencia cercana y últimamente protagónica a nivel regional lo constituye la escuela colombiana, que está marcando derroteros bastante consistentes en la materia.

Estas fuentes, remarcan puntos críticos que establecen, de manera precisa, un sólido fundamento epistemológico, respecto a la naturaleza, estructura y regularidades de la Didáctica sobre lo que debe estructurarse, particularmente un proceso formativo profesional, de modo que resulta válido tomarlas en cuenta para contrastarlas con nuestra experiencia particular.

1.4. Metodología.

En este trabajo, definido como no experimental, de naturaleza descriptiva y propositiva, particularmente correlacional, ya que tiene como propósito evaluar la relación que existiría entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto en particular); tratamos de contrastar la naturaleza y estructura de los Sílabos de la Facultad de Medicina de la UNPRG, como instrumento microcurricular fundamental, con lo establecido por la ciencia didáctica actual,

especialmente en el ámbito latinoamericano. Existiendo numerosos referentes, creímos conveniente tomar las propuestas de dos escuelas bastante consolidadas, como la cubana y la colombiana que aunque en lenguajes algo diferenciados, coinciden y enfatizan en aspectos centrales del Proceso Enseñanza Aprendizaje, como el caso particular de sus componentes.

Dicha contrastación ha implicado, en primer lugar, una clara precisión conceptual sobre cada uno de dichos componentes. Por un lado, considerando los planteamientos de Carlos Álvarez de Zayas, para quien “El problema es la situación que presenta un objeto y que genera en alguien una necesidad. Así pues, “el encargo social es un problema”, porque en este se concreta la necesidad que tiene la sociedad de preparar a sus ciudadanos con determinada formación, con determinados conocimientos, habilidades y valores para actuar en un contexto social en una época dada. Este es el primer componente del proceso. El objeto es la parte de la realidad portador del problema. Es decir, el objeto es un aspecto del proceso productivo o de servicio, en el cual se manifiesta la necesidad de preparar o superar a obreros o a profesionales para que participen en la solución del problema, que se resuelve inmerso en el proceso de formación del ciudadano. Este es el segundo componente del proceso. El problema se vincula también con otro importante componente del proceso docente – educativo: el objetivo. El objetivo del proceso docente es la aspiración que se pretende lograr en la formación de los ciudadanos del país y en particular de las nuevas generaciones, para resolver el problema. El objetivo es la aspiración, el propósito, que se quiere formar vía la instrucción, el desarrollo y la educación de los jóvenes, adolescentes y niños. Este es el tercer componente del proceso.

Para alcanzar ese objetivo el estudiante debe formar su pensamiento, cultivar sus facultades, como indica la práctica milenaria escolar, mediante el dominio de una rama del saber, de una ciencia, de una parte de ella o de varias interrelacionadas, y que está presente en el objeto en que se manifiesta el problema, a esto le llamamos el contenido del aprendizaje, de la enseñanza, del PEA. El contenido es el cuarto componente del proceso. En el PEA, se logra el objetivo, cuando el estudiante se apropia del contenido con un cierto orden, una determinada secuencia. A la secuencia u ordenamiento del proceso docente – educativo se le

denomina método, que es el quinto componente, siendo imprescindible su organización en el tiempo, en un cierto intervalo de este, en correspondencia con el contenido a asimilar y el objetivo a alcanzar. Asimismo, la relación entre los estudiantes y el docente ocurre en un espacio y un tiempo determinado, sea físico o virtual. Espacio que requiere ser organizado en concordancia con la metodología establecida y el tiempo disponible, el cual supone la dosificación temporal del contenido; estos aspectos organizativos del espacio y el tiempo sustentan el componente forma, su sexto componente.

Por otra parte, el proceso docente – educativo se desarrolla con ayuda de algunos objetos; como son, el pizarrón, la tiza, los equipos de laboratorios, el retroproyector, y últimamente las TICs que vienen revolucionando el conjunto del proceso, todo lo cual se denomina medio de enseñanza: su séptimo componente.

Ahora bien, el autor citado considera como octavo componente el resultado. Pero desde la perspectiva de otros especialistas como Sergio Tobón y Zubiría Zamper eso supone un proceso evaluativo, por lo cual señalan como componente la evaluación antes que el resultado, postura que asumimos plenamente.

Establecido este marco de referencia el paso siguiente fue identificar, priorizar y ordenar las asignaturas del currículo vigente, tomando como **población** de estudio, a la totalidad de Sílabos de la carrera profesional de Medicina Humana de la UNPRG, de la cual, por razones operativas, tomamos como **muestra** los sílabos de las asignaturas de CCBB y CCCC del semestre 2016 – II, mayormente dependientes de la docencia propia de nuestra Facultad.

El paso siguiente fue la elaboración de los instrumentos que permitan determinar la correspondencia y consistencia respectiva, para lo cual se diseñaron rúbricas evaluativas por asignatura

Sobre Los resultados encontrados procesamos el ordenamiento de la información en diversas tablas y cuadros, cuyo análisis e interpretación permitió precisar el grado o nivel de correspondencia entre los componentes del proceso enseñanza aprendizaje, planteados, y el diseño silábico para el desarrollo de las asignaturas

propuestas; y caracterizar los sílabos, a fin de mostrar su naturaleza apropiada y pertinente.

Seguidamente, alcanzamos las recomendaciones, que esperamos sean lo suficientemente apropiadas.

Como consecuencia imprescindible, presentamos al final un modelo de Sílabo, que creemos debe ser tomado en cuenta como elemento de discusión a fin que institucionalmente encontremos algo consensuado.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 REFERENCIA TEÓRICA

2.1.1 Referencia bibliográfica.

En nuestra Universidad, se han realizado investigaciones cercanas a la nuestra, como es el caso de la tesis “Propuesta de diseño microcurricular del curso de Medicina legal para optimizar el desarrollo de la competencia profesional de los estudiantes de Derecho de la UNPRG – 2008”, de Montenegro S. Jesús (2011) donde al hacer una evaluación silábica concluye que “Uno de los grandes problemas en el diseño y programación microcurricular de La formación en educación superior, es su selección de contenidos, manejo metodológico y las estrategias de enseñanza y evaluación que maneja el docente que no es pedagogo pero que ejerce labor formadora”, precisando a la vez que, “El docente no prepara pedagógicamente sus clases”, “enseña materias, contenidos, sin saber exactamente como contribuirían a formar personal y profesionalmente al estudiante...” e inclusive en el aspecto operativo, señala que sólo el 52.4% de los docentes cumple a cabalidad con los contenidos, y el 74.4% de la Bibliografía resulta como “no accesible”

Por su parte, Huamán M. Jorge y López D. Mercedes (2001), en su Tesis “Análisis y evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Facultad de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” de Lambayeque. Período 2000-2001”.donde analizan el PEA en la referida Facultad, apuntan que el 30% de los docentes consideró reductivamente, que el PEA se refiere a Técnicas de enseñanza aprendizaje, el 60% privilegió el “dominio de los contenidos” en el desarrollo de su asignatura, en desmedro de otros elementos como dominio de las técnicas de enseñanza y el “proceso de construcción y deconstrucción”, 5% declaró usar el trabajo/dinámica grupal como método “más” usado en su labor docente, y sólo el 37% consideró, en la elaboración del Sílabo, la relación del Plan de estudios con las necesidades sociales. Los autores concluyen que existe una connotación tradicionalista en la Práctica docente e incluso que se “evidencia verticalismo, autoritarismo, verbalismo e intelectualismo,

manifestado esto último como acumulación de conocimientos y el repetirlo puntualmente”

En el mismo sentido, Díaz C. Oscar (2007), en la Tesis “Propuesta de un Instrumento de evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina humana de la UNPRG”, pone de manifiesto la opinión del alumnado, quienes consideran como “puntos críticos” a la metodología del trabajo (dentro de la “dimensión” micro y macrocurrículo), la enseñanza con claridad, precisión y orden, demostración de didáctica y dominio de métodos de aprendizaje y la práctica de valores como asistencia a clases, responsabilidad, respeto y amabilidad. Un punto saltante en este trabajo es que de los docentes, sólo un 7.5%, “selecciona contenidos en base a objetivos” y el 6.66%, “hace uso eficiente del tiempo lectivo, permitiendo cumplir con el Sílabo”

De otro lado, en cuanto al encargo social en la formación profesional que debería instrumentalizarse a nivel del diseño particularmente microcurricular, Centurión T. Fabián (2008), en su trabajo “Reestructuración silábica de la Asignatura de Matemáticas en la enseñanza de las ecuaciones diferenciales ordinarias en el proceso de formación profesional de los estudiantes de Ingeniería en la Universidad Nacional de San Martín. Tarapoto”, concluye: “Los Sílabos de las Escuelas Académica Profesionales de Ingeniería..., están diseñados a no desarrollar prácticas de campo en la empresa o institución pública y/o privada, a no desarrollar investigación... y a no desarrollar proyección social”

Es evidente que estos trabajos, si bien es cierto apuntan una serie de falencias mayormente de tipo operativo, se entiende que traducen un endeble manejo del sustento científico didáctico.

2.1.2 Base teórica.

En el seno de las ciencias pedagógicas, pedagogía, currículo y didáctica, destacan en el contexto latinoamericano, los notables aportes epistemológicos de las llamadas escuelas cubana y colombiana, donde cumplen rol destacado pensadores como Alvarez de Zayas, Sergio Tobón y Miguel de Zubiría Samper;

cuyos propuestas teóricas han servido de marco orientador del presente trabajo. A continuación exponemos sus planteamientos principales.

TEORÍA DE LOS PROCESOS CONSCIENTES:

Planteada por Carlos Álvarez de Zayas, se considerada un referente actual de primera línea. Esta teoría pedagógica ha merecido diversidad de textos, ensayos, artículos de su autor. Pero, fundamentalmente la plantea y desarrolla en su obra “La Escuela en la Vida. Didáctica” editada por primera vez en Cuba (1992), y alguna vez a su paso por Lambayeque, cuando visitara la FACHSE-UNPRG (2001). Los principales fundamentos son los siguientes:

Fundamentación pedagógica

Todo proceso formativo responde al problema que proviene de la necesidad de preparar para la vida a los miembros de una determinada sociedad. El proceso de formación tiene tres dimensiones: la apropiación de la cultura creada, concretada en un determinado ejercicio profesional (proceso de instrucción), el desarrollo de las facultades humanas en cuanto capacidades, habilidades y destrezas (proceso de desarrollo) y la preparación del hombre para su relacionamiento social, en razón al mejoramiento de sus actitudes y la toma de valores (proceso educativo).

Pero el proceso formativo puedes ser visto desde distintas perspectivas y criterios: desde la perspectiva teleológica o de los fines implica el triple proceso de instrucción, desarrollo y educación (culturación, hominización y socialización, diría el maestro peruano Walter Peñaloza Ramella); desde la perspectiva institucional su responsabilidad involucra distintas organizaciones sociales: la familia, los medios, la iglesia, los partidos políticos (agencias educativas las llamó don Jorge Capella Riera) y las instituciones educativas que actúan sistémica y profesionalmente; por último desde el ángulo de la sistematicidad adopta la forma de proceso formativo no escolar (el que desarrollan organizaciones como las primeras ya mencionada) y el proceso formativo escolar, que su vez puede ser visto como proceso docente educativo (proceso enseñanza aprendizaje), proceso extradocente (participación de estudiantes en espacios cocurriculares, a decir de

Don Walter Peñaloza) y proceso extraescolar (cuando el estudiante se inserta y cumple tareas dentro de una comunidad determinada.

Fundamentación didáctica

Si la Pedagogía es la ciencia del proceso formativo, la didáctica es la ciencia del proceso docente educativo, el proceso enseñanza aprendizaje (PEA) como comúnmente es identificado, que es el proceso formativo institucionalizado de carácter sistémico y profesional. En ese sentido, para Alvarez de Zayas, la “Didáctica es la ciencia del proceso docente educativo dirigido a resolver el problema que plantea la preparación del hombre para la vida, de forma sistémica y profesional” (2001).

El proceso docente educativo tiene diferentes niveles de estructuración, destacando el de carrera, disciplina, asignatura, tema o unidad, clase y tarea; y cuando responde al criterio temporal de año, semestre, bloque. En términos de nuestro sistema educativo peruano esto nos permite diferenciar como niveles mayores de sistematicidad el proceso docente educativo de carrera (formación universitaria) y el proceso docente educativo de nivel educativo básico (inicial, primaria y secundaria), y con nivel menor, el proceso docente educativo de clase o sesión.

El proceso docente educativo de carrera, cómo el de nivel educativo básico, componen la dimensión curricular, por lo cual constituyen el ámbito del currículo. En cambio el proceso docente de clase o sesión constituyen el ámbito de la didáctica específica. En ese sentido: el proceso docente educativo de carrera involucra la disciplina como área de formación (general, básica y especializada) o como área disciplinar (General, Básica y Clínica en el caso de Medicina Humana), la asignatura, la unidad temática y la clase o sesión. A su vez, el proceso docente educativo de nivel involucra la disciplina en tanto área curricular (comunicación integral, matemática, ciencia y ambiente, etc.) las asignaturas, léase unidades didácticas de la programación curricular anual, la unidad temática de unidad y la clase o sesión. Finalmente, el proceso docente educativo de clase o sesión y el de tarea, constituye la unidad formativa celular.

Todo proceso docente educativo tiene dos elementos sustantivos: la enseñanza y el aprendizaje. Elementos que forman una unidad dialéctica contraria y a la vez complementaria. De allí el error de llamarla, como ocurre en la cotidianeidad, amparada por la inspiración vulgar del ministerio de educación, “sesión de aprendizaje significativo”. En realidad, en dicha denominación radica un doble error epistemológico: primero, no existe proceso formativo que involucre solo uno de los elementos, solo enseñanza, solo aprendizaje. Todo proceso formativo supone la relación y comunidad dialéctica de ambos, al margen de la naturaleza y carácter que se le confiera. Segundo, jamás puede ocurrir y darse un solo tipo de aprendizaje. El aprendizaje significativo puede ser el más importante, ahora, pero no es el único.

Por otra parte, todo proceso docente educativo tiene componentes básicos y estructurales: problema, objeto, objetivo, contenido, método, medios, forma y resultado. Su carácter básico y estructural radica en que ninguno puede o debe estar ausente, para no comprometer su carácter sistémico y su relacionamiento esencial que se está a la base de las leyes del proceso docente educativo. Bajo esta premisa es imaginable el grave error del constructivismo peruano inspirado por el ministerio de educación y que prima en la educación básica, al prescindir, explícitamente, del componente objetivo, en algún momento bajo la falacia que “uno es el currículo por objetivos y otro por competencias”. Falacia por que asume objetivos y competencias como sustitutos, cuando la competencia forma parte del componente contenido y no puede sustituir al objetivo. No es casual que versiones avanzadas del constructivismo como el español, el venezolano o el colombiano, jamás han renunciado al componente objetivo, aun cuando ponen énfasis en la competencia.

En cuanto a la naturaleza de los componentes, en palabras del propio autor, “El problema es la situación que presenta un objeto y que genera en alguien una necesidad. Así pues, “el encargo social es un problema”, porque en este se concreta la necesidad que tiene la sociedad de preparar a sus ciudadanos con determinada formación, con determinados conocimientos, habilidades y valores para actuar en un contexto social en una época dada. Este es el primer componente del proceso....El objeto es la parte de la realidad portador del

problema. Es decir, el objeto es un aspecto del proceso productivo o de servicio, en el cual se manifiesta la necesidad de preparar o superar a obreros o a profesionales para que participen en la solución del problema, que se resuelve inmerso en el proceso de formación del ciudadano. Este es el segundo componente del proceso...El problema se vincula también con otro importante componente del proceso docente – educativo: el objetivo. El objetivo del proceso docente es la aspiración que se pretende lograr en la formación de los ciudadanos del país y en particular de las nuevas generaciones, para resolver el problema. El objetivo es la aspiración, el propósito, que se quiere formar en los estudiantes: la instrucción, el desarrollo y la educación de los jóvenes, adolescentes y niños. Este es el tercer componente del proceso.....

Para alcanzar ese objetivo el estudiante debe formar su pensamiento, cultivar sus facultades, como indica la práctica milenaria escolar, mediante el dominio de una rama del saber, de una ciencia, de una parte de ella o de varias interrelacionadas, y que está presente en el objeto en que se manifiesta el problema, a esto le llamamos el contenido del aprendizaje, de la enseñanza, del PEA. El contenido es el cuarto componente del proceso. En el PEA, se logra el objetivo, cuando el estudiante se apropia del contenido con un cierto orden, una determinada secuencia. A la secuencia u ordenamiento del proceso docente – educativo se le denomina método, que es el quinto componente, siendo imprescindible su organización en el tiempo, en un cierto intervalo de este, en correspondencia con el contenido a asimilar y el objetivo a alcanzar; así mismo, se establece una determinada relación entre los estudiantes y el profesor, que viene dada, por ejemplo, por la cantidad de estudiantes que estarán en el aula con el profesor en un momento determinado; estos aspectos organizativos más externos se denominan forma de enseñanza: su sexto componente.

El proceso docente – educativo se desarrolla con ayuda de algunos objetos; como son, el pizarrón, la tiza, los equipos de laboratorios, el retroproyector, etc., todo lo cual se denomina medio de enseñanza: su séptimo componente....El resultado es el componente que expresa las transformaciones que se lograron alcanzar en el escolar; es el producto que se obtiene del proceso, y su octavo componente”.

(2001)

Ahora bien, la relación intrínseca y esencial entre los componentes del proceso docente educativo se expresan en dos leyes esenciales: ley de la relación del proceso docente educativo y la necesidad social, y la ley de la relación entre el objetivo, contenido y método.

La primera ley expresa la vinculación dialéctica entre los componentes problema, objetivo y objeto, bajo el principio holístico y holográfico, todo (sociedad) partes (la escuela). La sociedad plantea el problema (encargo social) de preparar al hombre para la vida, la escuela ofrece el proceso docente educativo como ámbito de solución, en respuesta a un determinado objetivo en el que se traduce las aspiraciones que la sociedad y que cobertura lo instructivo (dominio de una rama del saber), lo desarrollador (desarrollo de las facultades en términos de capacidades, habilidades y destrezas) y lo educativo (fomento de actitudes y valores para la interrelación e integración social)

La segunda ley expresa la relación dialéctica entre los componentes que garantizan que el estudiante alcance el objetivo, sobre la base del método y el contenido, donde es el método el que resuelve la contradicción entre objetivo y contenido. El contenido expresa la parte de la cultura y el saber que el estudiante debe apropiarse, desde sus niveles elementales y genéricos a sus niveles de elevada especialización, desde sus dimensiones teóricas y académicas a su dimensión eminentemente fáctica y técnico profesionales. Asimismo, las capacidades y habilidades necesarias; y el sistema de valores. Es en razón a esto que el dimensionamiento del contenido nos es otro que la triada conocimiento, habilidad y valores, finalmente receptáculos sustantivos de toda competencia.

Por su parte el componente método permite el despliegue de los métodos, procedimientos, técnicas y operaciones (estrategias didácticas las denomina el MINEDU) que hacen posible la apropiación del saber, el desarrollo de las capacidades y el fomentos de actitudes y valores del contenido, que son necesario para alcanzar y lograr los objetivo. Y en ese relacionamiento fecundo es donde se integran medios (recursos didácticos según la jerga ministerial), forma y resultados, completando el circuito de interrelación mayor entre los componentes

del proceso docente educativo, donde la interrelación esencial está dada por la que ocurre en la triada objetivo, contenido y método.

LA TEORÍA SOCIOFORMATIVA

Su autor es el colombiano Sergio Tobón y es conocida, también, como teoría curricular basada en competencias desde el pensamiento complejo, tiene como texto fundacional el libro “Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica” de Sergio Tobón, editado el año 2009, donde somete a una crítica profunda la versión de competencia en boga, promovida por la corriente constructivista, que la percibe economicistamente, funcional al mundo de la eficiencia laboral, reduciendo la educación a los intereses de los proceso económicos.

Responde a lo que el autor llama enfoque socioformativo asumido como “conjunto de lineamientos que pretenden generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación de competencias a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades contextualizadas a sus intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral” (2009).

Fundamentación Pedagógica

La formación humana no debe ser pensada en el marco de propuestas epistemológicas unidimensionales, simplistas y unívocas. La formación humana requiere dar cuenta de la integración de las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto con las dinámicas personales; por ello la formación es la resultante de la articulación de los procesos sociohistóricos y los procesos individuales en un entretreído continuo de relaciones a través del lenguaje y la comunicación. La formación humana percibe una “intercreación” entre el hombre y la cultura: la cultura crea al hombre y el hombre crea la cultura.

La formación del ser humano, en un contexto de extraordinaria complejidad requiere ser integral que parte concibiendo al ser humano dentro de una multiplicidad de dimensiones interdependientes y cuya realización ocurre compartiendo e interactuando con los otros y el contexto.

“La educación, entendida desde la socioformación, es una función de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar o facilitar el plan de vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultura. El sujeto nace en la sociedad acorde a unas metas y finalidades de esta, con una relación de dependencia emocional, física, cognitiva, sensorial, motora y afectiva que es esencial para poder vivir. A partir de dicha dependencia tiene el reto de construir en el plano individual su autonomía, dentro de un proyecto ético de vida” (2009).

Entonces, la formación es un sistema complejo que implica formar seres humanos diversos, multicolores y cambiantes en razón a las continuas transformaciones tecnológicas, sociales empresariales.

Fundamentación didáctica

La formación institucionalizada requiere comprender lo que significa ser humano desde la integración de los saberes académicos con los saberes populares estableciendo su tejido común. Y ello implica la formación de competencias. La competencia se convierte así en el núcleo del proceso formativo y en torno al cual se articulan los demás elementos o actividades de aprendizaje.

La competencia como categoría general de la formación humana requiere una perspectiva abierta y dialéctica que integra tres ejes fundamentales: el eje laboral empresarial, el eje de la integración sociocultural y el eje de la autorrealización, sintetizados en el *proyecto ético de vida*. Por lo tanto, la formación de competencias no solo apunta a la competitividad, el saber hacer, la búsqueda de la eficacia y la eficiencia, sino también el pleno dominio de los determinantes socioeconómicos y la capacidad de integrarse con los demás y la autorrealización personal.

Las características fundamentales de la competencia son:

- Se basan en el contexto (en continua transformación y que configuran relaciones familiares, sociales, valorativas y multiculturales).
- Se enfocan en la idoneidad (en el desempeño, en términos no solo de tiempo y cantidad, sino también de calidad, empleo de recursos, oportunidad y contexto).
- Tiene como eje la actuación (realizaciones de acciones con un determinado fin, involucrando el sentido de reto y la motivación para lograr objetivos).
- Buscan resolver problemas (no solo en razón a la aplicación de un algoritmo, realizar operaciones y llegar a un resultado, sino también en la cabal comprensión del problema en un contexto determinado, el manejo de estrategias de solución con cabida para lo imprevisto y la incertidumbre y la consideración de las posibles consecuencias del problema y sus solución).
- Abordan el desempeño en su integridad (ante actividades y problemas donde se conjugan los procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales)

En el terreno de las realizaciones las competencias requiere de indicadores de logros y estándares. Indicadores de logro, en tanto, comportamientos manifiestos, evidencias representativas, rasgos observables del desempeño humanos. Que dan cuenta de los avances en la estructuración de un determinado estándar. Estándares, en tanto, metas específicas comunes para todos los educandos, expresados en términos *de saber cómo de hacer*.

Por otra parte implica considerar elementos del proceso aprendizaje-enseñanza-evaluación, como los siguientes:

- Identificación (datos generales e informativos)
- Tema a ser desarrollado (aspecto a aspectos de la competencia que se propone formar)
- Objetivos (clara descripción de los logros o resultados concretos que se esperan lograr, redactados mediante la estructura verbo-objeto-condición)

- Justificación (importancia del tema y de los objetivos)
- Actividades (tareas y acciones, instrucciones precisas), métodos (orientaciones genéricas) y estrategias (técnicas y procedimientos)
- Contenidos (saberes esenciales a ser aprendidos en términos de saber ser, saber conoce y saber hacer)
- Recursos (materiales, equipos, infraestructura)
- Valoración (metodología, momentos, criterios, evidencia, técnica e instrumentos de la valoración)

Desde esta perspectiva, la formación basada en competencias se emparenta con el diseño instruccional, en tanto carta de navegación de todo diseño y ejecución del proceso formativo, pero donde todos los factores que intervienen en el aprendizaje giran en torno a la formación de competencias. Asimismo, se emparenta con la tecnología educativa, pero solo en términos de disposición de las tecnología de la información y los recursos comunicacionales más avanzados.

En ese orden de cosas, se requiere de una docencia estratégica que ejercite cuatro componentes básicos: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación del proceso aprendizaje-enseñanza-evaluación; pero que, sobretodo entienda, que la formación de competencia, integra el formar (componer y dar forma) el desarrollo (extensión y crecimiento), la adquisición (incorporar cosas, hábitos) y la construcción (hacer cosas juntando los elementos necesarios)

LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

La pedagogía conceptual es un modelo teórico sustentado por el colombiano Miguel de Zubiría Samper (1998) y el instituto Alberto Merani. Desde el año 1998 en que se realiza el primer Congreso de Pedagogía Conceptual, en la ciudad de Cali, se han realizado diversidad de investigaciones empíricas bajo sus orientaciones, lo que ha permitido el desarrollo de planteamientos sustantivos, sobresaliendo las siguientes:

Fundamentación Pedagógica

El propósito fundamental de la pedagogía conceptual es formar hombres y mujeres amorosos, talentosos intelectualmente (analistas simbólicos) y competentes expresivamente.

El ser humano está integrado por tres sistemas: el sistema cognitivo (saber cognitivo), el sistema afectivo (ser valorativo) y el sistema expresivo (hacer psicomotriz), por lo cual formar el ser humanos implica su desarrollo intelectual, afectivo y expresivo.

- El sistema cognitivo aplica a la realidad instrumentos de conocimiento para producir conocimientos mediante sus diversas operaciones intelectuales. Los seres humanos disponen de múltiples y diversas inteligencias para “comprender” las realidades, cada una constituida por motivaciones, operaciones intelectuales e instrumentos de conocimiento específicos a un campo significativo de la actividad humana.
- El sistema afectivo evalúa hechos humanos al aplicarles operaciones e instrumentos valorativos. Las operaciones valorativas desempeñan 3 funciones básicas: valorar, optar y proyectar.
- El sistema expresivo tiene que ver con los códigos y los textos, pero también con las realizaciones, la aplicación en un terreno específico del quehacer humano.

Toda competencia abarca estas tres dimensiones, pero no como algo superpuesto o remendado cual colcha de retazos, sino con la clara concepción de complementación e inter-estructuración que ellas tienen en el “proceso de enseñanza-aprehendizaje” entendido desde la tridimensionalidad de la mente humana.

Fundamentación didáctica

En principio, la enseñanza debe privilegiar los instrumentos de conocimiento y las operaciones sobre los conocimientos, los valores sobre las normas y valoraciones y el dominar códigos expresivos (lenguajes). La enseñanza de instrumentos de conocimiento (a diferencia del enseñar información) está condicionada a hacer

funcionar las operaciones intelectuales, de ahí que existan tantas didácticas posibles como períodos y operaciones intelectuales (didácticas mentefactuales).

Los mentefactos conceptuales son formas gráficas muy esquematizadas, elaboradas a fin de representar la estructura interna de los conceptos, es decir, son herramientas de representación propias del pensamiento conceptual. De acuerdo con el modelo de la Pedagogía Conceptual, estos son esquemas alternativos, aunque superiores, a los mapas conceptuales. Por lo tanto, mentefacto conceptual alude a herramientas (gráficas) para organizar los instrumentos de conocimiento. Por ser un diagrama, permite organizar, preservar y proteger los conocimientos recién adquiridos. Su potencia no proviene sólo del carácter visual sino de sus dos suboperaciones secuenciales: el extraer las ideas fundamentales y re-escribir visualmente las ideas verbales principales obtenidas.

Reglas mentefactuales:

- Regla de preferencia: Deben preferirse proposiciones universales (afirmativas o negativas) por cuanto abarcan a todo el concepto-sujeto.
- Regla de género próximo: Demostrar la existencia de una clase supraordinada válida; menor a la propuesta, invalida la supraordinación
- Regla de coherencia: En la totalidad del mentefacto se debe respetar la acepción en que se toma el concepto. No cambiar de acepciones.
- Regla de recorrido: La exclusión debe hacerse explícita, una a una, para todas las subclases contenidas en el supraordinado. En su versión *laxa*, cuando menos considerar las dos subclases más próximas al concepto.
- Regla de diferencia específica: Bajo ninguna circunstancia, la propiedad exclusiva pueden compartirla o poseerla otra (s) subclase (s) perteneciente (s) al supraordinado.
- Regla de propiedad: Las isoordinaciones corresponden a las características propias definidas por Aristóteles. En su versión *laxa*, han de ser cualidades esenciales.
- Regla de anticontinencia: En ningún caso, isoordina una propiedad característica del supraordinado.

- Regla de completez: El número de infraordinaciones no tiene restricción. Sin embargo, cada subinfraordinación ha de resultar total: contener todos los casos posibles en que se exprese el concepto".

Por su parte, el aprendizaje agrupa a los mecanismos que operan al adquirir instrumentos, o al consolidar operaciones intelectuales, valorativas y expresivas. Aprehendizaje implica la forma como aprenden – apre–h–enden, sería el término correcto – los seres humanos de forma exclusiva y diferenciadora del resto de los animales – incluso los más evolucionados – y que implica el uso coordinado, sistemático y estructurado de las tres dimensiones de la mente humana: la dimensión afectiva, referida a los juicios que hacemos sobre la realidad, su valor para nosotros como individuos, como miembros de un grupo social; la dimensión cognitiva, cuya esfera de acción son las informaciones, saberes y relaciones que nos permiten comprender la realidad, simplificarla, significarla y apropiarla; y la dimensión expresiva, que permite al ser humano manifestar lo que cree, piensa, sabe, conoce, que da la oportunidad de hacer, transformar, practicar, fabricar las realidades, en síntesis, que permite conocer a otros que hay en mi mente.

Ahora bien, todo acto educativo, todo proceso enseñanza- aprendizaje, incluye 6 componentes: propósitos, enseñanzas, evaluación, secuencia didáctica y recursos.

- Propósitos: es el primer componente del Modelo del Hexágono y el que otorga sentido y direccionalidad al quehacer pedagógico; es decir, los fines educativos, los cuales deben permitir la integración de la asignatura a las áreas curriculares. Deben estar adecuados a los estudiantes, a las condiciones reales de recursos y tiempo.
- Contenidos o enseñanzas: representan el qué enseñar, y actúan en el sentido de medios fines. Trabajan en torno a los instrumentos de conocimiento (nociones, proposiciones, conceptos, precategorias, categorías), aptitudes (emociones, sentimientos, actitudes, valores y principios), destrezas (operaciones intelectuales, operaciones psicolingüísticas, y destrezas conductuales). Se enseña para que aprendan y no para que memoricen, dejando de lado la información irrelevante.

- Evaluación: es el paso siguiente después de elaborar los propósitos y las enseñanzas; le da mayor peso al diseño curricular ya que para cada propósito y cada enseñanza, esta precisa y delimita el nivel de logro, así como también precisa y operacionaliza propósitos y enseñanzas. Valoración de las evidencias o el nivel de logro
- Secuencia: es la forma de organizar pedagógicamente las enseñanzas, facilitando al alumno aprehender y al profesor enseñar. ¿Cuándo enseñar
- Método: representan el cómo enseñar, abordan la cuestión de cuál es el mejor procedimiento para enseñar una enseñanza determinada, es decir, se enseña para la comprensión.
- Recursos: un genuino recurso didáctico se apoya en el lenguaje o re-presenta realidades materiales dado que el pensamiento se liga intrínsecamente con el lenguaje o la realidad. Los recursos necesarios para apoyar la mente.

Es evidente en lo previamente referido, que hay sólidas congruencias en cuanto a la naturaleza y trascendencia de los componentes del Proceso Enseñanza Aprendizaje, que se tienen que considerar en el diseño y ejecución de los respectivos sílabos.

Como se ve, De zayas remarca particularizándolos en su primera Ley, un rol protagónico del Problema, Objeto y Objetivo. El Problema, o “encargo social”, inscribe una demanda suprema de la sociedad en la formación profesional. Que se generen conocimientos, habilidades y destrezas así como comportamientos idóneos en el educando para que estos protagonicen el enfrentamiento y superación de sus limitaciones propendiendo a su desarrollo. Por lo tanto, toda propuesta y su planificación didáctica en particular, deben basarse en un diagnóstico preciso de la problemática social y sus demandas, las que deben ser precisadas y priorizadas.

De otro lado, el Objeto, como aspecto de la realidad portadora del problema, se ubica en la carencia del estudiante, futuro operador del cambio, la que hay que identificar y dimensionar. Por ejemplo al plantear como Objeto microcurricular en la Asignatura de Farmacología: “...los fármacos en general, con sus diversas características y particularidades, así como sus acciones y efectos en el

organismo vivo”, está implícito que el alumno carece de los conocimientos y capacidades conexas a este respecto, debiendo tenerse claro, qué, cuáles, cuánto y hasta dónde se deben trabajar para lograr que los aprehendan y dominen, con una profundidad apropiada a su nivel. Aquí se concretiza el Contenido.

En cuanto al Objetivo, como categoría rectora, este señala el derrotero del PEA, es la “aspiración social”, por lo tanto siempre vigente. Su enunciado, imprescindiblemente debe contener sus tres dimensiones, la instructiva, desarrolladora y educativa o actitudinal. Está señalada ampliamente su técnica de elaboración, con verbos en infinitivo, teniendo que enfatizar el sujeto de logro (estudiante) y tiempo de logro (término de unidad, de módulo, de Asignatura)

La Universidad es una institución entendida y declarada como producto social del más alto nivel, y que a la vez que refleja las particularidades de la sociedad que la alberga, porta expectativas, demandas y exigencias de ésta, fundamentalmente de logros y productos que contribuyan a su desarrollo. Esta relación, bastante lógica, tiene una larga historia de desencuentros, que se patentizan en la formación de profesionales que incluso, no necesariamente de manera inconsciente están desarraigados de su entorno, sino que al menos aparentemente en algunos casos, anteponen el servirse de la sociedad antes que servirla, o en su defecto aspiran o expresan su intención de incorporarse en sociedades diferentes a las de su origen.

Es indudable que la dinámica del mundo moderno afirma y parece justificar tales tendencias y hechos, en países tan periféricos como el nuestro, pero a costa del mantenimiento de situaciones de atraso y deterioro mayor de todas las expresiones sociales, tanto de tipo económica como cultural y particularmente intelectual.

Aun así, hay esfuerzos y propuestas contestatarias que reclaman atender lo que el modelo cubano llama el **encargo social**, y que incluso, sin que necesariamente se inscriban en sus propuestas ideológico políticas, lo comparten connotados docentes del “mundo desarrollado”, de manera particular en la formación

profesional médica como Cox y Ewan autores de la reconocida obra “La Docencia en Medicina”.

Es entonces imprescindible caracterizar la realidad en la que se inscribe una determinada Universidad y Facultades que la conforman, para estructurar el **modelo profesional** que rijan el proceso formativo. Esta caracterización, es uno de los elementos matrices para definir las funciones profesionales en el marco de competencias a alcanzar, que en el caso de los médicos han sido sistematizadas desde hace dos décadas por educadores médicos en la obra arriba citada, quienes tras anotar que, anteriormente, la definición de las funciones médicas recaía en la misma profesión médica, más capacitada para mantener sus aspectos científicos, proponen que actualmente, se impone una interacción más equitativa entre la sociedad y la profesión médica, de modo que se formen médicos que satisfagan las necesidades de asistencia médica de la comunidad. Es por lo tanto imprescindible identificar e interpretar tales necesidades y diseñar programas docentes apropiados. Esto no se satisface solamente con diagnósticos epidemiológicos de la población, sino también con la identificación de las *expectativas* prioritarias a considerar en la formación médica.

Enfatizan que la atención a los imperativos internos de la ciencia biomédica ya no es suficiente para el diseño del plan de estudios médicos, sino que también deben considerarse otros condicionantes diversos como la práctica y la enseñanza de la medicina, las expectativas de los diversos sectores de la comunidad, y el componente estudiantil.

Un aspecto notable que debemos resaltar es que en el pregrado todas nuestras Facultades y Escuelas de Medicina a nivel nacional precisan que el profesional a lograr es un **Médico general**, o sea aquel que tenga “los conocimientos y las destrezas necesarias para diagnosticar y resolver con tratamiento médico y con procedimientos sencillos la mayoría de los padecimientos que el ser humano sufre en su vida”, por lo tanto los contenidos y destrezas a alcanzar no necesariamente incluyen a las especializadas, ya que su alcance se daría en el nivel de postgrado. Esta premisa debería direccionar el rol del segmento docente médico, para corregir así diversos sesgos formativos. Obviamente, se necesita dominio de

todos los aspectos básicos de la Pedagogía y Didáctica universitaria ya que es evidente que “la mayor parte de profesores de medicina han sido formados para pensar y actuar, más que como educadores, como conocedores de una materia, a los que se les ha encomendado la responsabilidad de educar” (Cuadernos de salud pública: Planes de estudio por competencias. 1978. 8)

Para concretar estas aspiraciones, es imprescindible un diseño curricular coherente, que a la vez que refleje lo propuesto, lo opere, hecho que se posibilita en sus niveles correspondientes como el plan de estudios y particularmente en los Sílabos.

2.2. REFERENCIA CONCEPTUAL.

Didáctica

Ciencia del proceso enseñanza aprendizaje, lo cual la diferencia de la Pedagogía, ciencia del proceso formativo, mucho más general y diverso que el proceso enseñanza aprendizaje. Se trata, entonces de la disciplina pedagógica que nos brinda explicaciones sobre la naturaleza y sentido de dicho proceso y sus componentes; asimismo, es la que brinda criterios y pautas para su ordenamiento o modelamiento y su operativización, aplicación o desarrollo.

Proceso Enseñanza Aprendizaje

Variante de los procesos formativos, que a diferencia del que ocurre informalmente en otras organizaciones sociales (agencias educativas las llamó Jorge Capella, 1990), se caracteriza por ser formal, sistemático e institucionalizado. Como señala José Domingo Contreras (1990), en una definición bastante operacional, el PEA es el “Sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje”. Lo interesante de lo que propone Álvarez de Zayas al respecto es que identifica distintos niveles de sistematicidad. El mayor estaría dado por los procesos enseñanza aprendizaje de carrera profesional y nivel educativo, propio de los que ocurren en la formación

superior universitaria y no universitaria y en la formación básica (inicial, primaria y secundaria). El menor está dado por el proceso enseñanza aprendizaje de clase o sesión, que se opera en todos y cada uno de los niveles educativos. Entre estos se ubica el proceso enseñanza aprendizaje de año o semestre, que abre paso a la programación curricular anual, en la educación básica, y a la programación silábica en la educación superior.

Currículo

Sobre el tema curricular, un sinfín de conceptos y enfoques como el centrado en la racionalidad tecnológica, el sociopolítico o crítico y el sicopedagógico y constructivista, así como expresiones bastante originales a nivel latinoamericano, como la propuesta cubana, mexicana y últimamente con notables avances colombianos, en particular; dentro de una amplia y profunda teoría curricular, tomamos como punto de partida a la aproximación conceptual al currículo, que lo entiende como el conjunto de elementos vivenciales, culturales y administrativos que en un proceso docente educativo contribuyen al fin formativo propuesto. Lo dicho encuentra una franca correspondencia con la definición dada por la UNESCO en 1958: “Currículo son todas las experiencias, actividades materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación”.

Ramón Salas Perea, nos alcanza una definición más amplia al señalar que el currículo es “el conjunto estrechamente interrelacionado de principios, conceptos y propósitos, que parten de las exigencias del encargo social, y que se concretan en un plan y programa de estudio; que se organiza y desarrolla sobre la base de una estrategia docente, que abarca el pregrado y el postgrado como un *continuum*; y cuyos resultados se analizan a través de un sistema de evaluación de la competencia y el desempeño profesional, que lo retroalimenta permanentemente”.

El currículo tiene pues, dos dimensiones, el diseño curricular, definido como el conjunto de elementos o componentes que ordenadamente estructuran un currículo, además de las etapas o fases que como pasos previos ocurrieron

intencionalmente con la finalidad de arribar a este diseño; y el desarrollo curricular, como proceso que comprende desde el diseño curricular, la instrumentalización o concreción, hasta la evaluación del mismo.

El currículo, por propia naturaleza supone un plan y es sistémico. El plan como norma guía, viene a denominarse Plan de estudios, también conocido como currículo formal, tal como lo expresan Raquel Glazman y María de Ibarrola. Dora Elena Marín e Isabel Galán, en esta dirección, consideran al currículo formal como “la determinación y organización explícita de los contenidos, objetivos, etc., en el llamado plan de estudios”. Plan de estudios, en concreto es la totalidad de experiencias educativas que se desarrollan en una carrera, comprendiendo de manera particular la configuración ordenada y secuencial de las diversas áreas de los contenidos, tanto en un sentido horizontal como vertical, en los diversos niveles formativos. Ángel Díaz Barriga (1990) al respecto demanda que, en esta estructura, “haya coherencia horizontal y vertical entre las distintas unidades didácticas que integran el plan, con el fin de que se logre la continuidad, la integración” de estas. Complementariamente, Alicia de Alba (1985), destaca en los planes de estudio, relaciones internas entre sus distintos componentes, y externas con el contexto social.

En el caso concreto de los contenidos conceptuales, en el plan de estudios, su secuenciación, tradicionalmente se presenta en tres variantes: Por asignaturas, por áreas de conocimiento y por módulos.

Desde hace algún tiempo se han incorporado otras opciones como los planes de estudio basados en competencias, que particularmente surgen como oposición a los tradicionales planes de estudio basados en asignaturas. En nuestro país como ya lo hemos mencionado se está concretando una cierta hibridación que propone asumir como elemento central a las competencias manteniendo la estructura curricular por asignaturas.

Obviamente, las asignaturas, como en nuestro caso, se diseñan y programan en los Sílabos o microcurrículos correspondientes, los que a la vez las direccionan. Según Rodríguez Del S. (1996), el Silabo representa “una estrategia curricular

que incorpora y sistematiza valores culturales cuyos contenidos deberán ser seleccionados, programados y dosificados de forma tal que faciliten su aprendizaje, fecundando, enriqueciendo y dando valor a la inteligencia y personalidad de los educandos”. Zabalza, apunta incluso que, “el orden en que se presentan los contenidos, tiene incidencias en los resultados del aprendizaje”.

Bien anota Juan de Dios Urrego Gallegos, en su presentación “Pedagogía para la Transformación Social”: “más que la ruta del curso, el micocurrículo, es la estructura arquitectónica. No sólo dice hacia dónde ir, sino cómo ir y en qué momento hacerlo” (<https://prezi.com/jccke2cslkxl/el-microcurriculo/>)

Estos instrumentos tienen una estructura bastante definida, que incluye a los objetivos, contenidos, estrategias, medios y materiales, evaluación y soporte bibliográfico, y de manera estrecha deben corresponder a los fundamentos, perfil, objetivos, contenidos, metodología y evaluación declarados en el currículo y el plan de estudios respectivos; y para nuestro caso, deben responder y contribuir a las competencias profesionales propuestas. Particularmente Álvarez de Zayas reclama que estos instrumentos deben obedecer las Leyes didácticas del PEA en sus dos dimensiones ya anotadas.

Por nuestra parte pensamos que el currículo es la ciencia del proceso enseñanza aprendizaje de carrera profesional o de nivel educativo, que tiene que ver con la estructuración de diversos elementos, dentro de los cuales destacan los componentes de dicho proceso, también conocidas como “experiencias de enseñanza y aprendizaje” en respuesta a determinadas necesidades e intereses individuales y sociales

De manera natural, se desprende que todo cambio curricular que pretenda plasmar un tipo determinado de profesional debe implicar cambios notorios y coherentes descendentes, tanto en el plan de estudios y en los Sílabos correspondientes, a la vez que también quede determinada una relación ascendente.

En nuestra Facultad, han ocurrido algunos esfuerzos generalmente aislados, fuera de una política coherente institucional, referidos a capacitar a la plana

docente de nuestra FMH, sobre los fundamentos didácticos en general y particularmente sobre el diseño y ejecución de los Sílabos, dimensión en el que se plasma, y en el que puede evaluarse la pertinencia y coherencia del proceso formativo profesional.

Sílabo.

Plan micro curricular de la educación superior, especialmente universitaria. También denominado programa de asignatura o módulo, es el producto del proceso de selección y ordenamiento de los componentes del proceso enseñanza aprendizaje de carrera, por lo cual implica una sistematización particularmente de los objetivos, contenidos, metodologías, medios, evaluación, soporte bibliográfico, y programación de actividades a desarrollar en el desarrollo de la misma; lo que se plasma en un documento que guía el quehacer del docente y los alumnos.

Componentes del PEA

Elementos sustanciales del proceso enseñanza aprendizaje por lo cual se convierte en su soporte estructural. En el plano curricular, el proceso enseñanza aprendizaje, dispone los elementos complementarios que son importantes porque brindan información sobre las condiciones formativas (marco referencial), el sustento doctrinario (marco doctrinario) las condiciones institucionales y normativas (marco normativo), etc. Pero, fundamentalmente, dispone de los componentes del proceso enseñanza aprendizaje dispuestos para una carrera profesional o un nivel educativo y dentro de ello para un área curricular, una programación curricular o una programación silábica.

Problema

Se define como la situación que demanda o exige una formación profesional, como una “preparación del hombre para la vida”, que implica su propia resolución. Es básicamente la preparación del hombre para el desempeño de su actividad laboral. Por lo tanto, el egresado deberá contar con determinadas cualidades

(conocimientos, habilidades y valores) para tal fin. Estas deben ser definidas y enunciadas.

Objeto

“Parte de la realidad portadora del problema”. Instrumento que “transforma la necesidad de formación del profesional en el egresado preparado, es decir capaz de enfrentar el problema y resolverlo”.

Objetivo

“Aspiración que se pretende lograr en la formación” de la persona para resolver el Problema. Se constituye como la “configuración sintética del PEA, al que direcciona”. Tiene una naturaleza fundamental: Instructiva, desarrolladora y educativa. Encierra el resultado esperado de todas las acciones que tanto el profesor como los estudiantes van a ejecutar, de todo el contenido que se van a apropiar los estudiantes. Asimismo, señala las metas hacia las que se encamina la actividad formativa, además que facilita la selección y organización de los medios didácticos necesarios y marca y hace posible establecer los criterios y los contenidos de la evaluación. A nivel curricular implica los objetivos de carrera, también identificados como objetivos terminales, los objetivos de las escalas formativas intermedias, y a nivel silábico los objetivos anuales o semestrales y los objetivos de unidad.

Contenido

Stenhouse, en 1984, definió a esta categoría didáctica como “capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta una sociedad”, dándole la ubicación protagónica que le corresponde.

Dentro de la concepción constructivista es sinónimo de competencia, cuya concepción relativa se emparenta con la perspectiva de Álvarez de Zayas, de modo que mientras para el constructivismo se trata de elementos de la competencia como los conocimientos, las capacidades o habilidades y las actitudes o prácticas valorativas; para Álvarez implica aspectos instructivos,

desarrolladores y educativos. Elementos que tienen una naturaleza definida: instructiva: conceptos, leyes, teorías; desarrolladora: habilidades y destrezas desarrolladas a través de la apropiación de los conocimientos. El cómo se relaciona el hombre con el objeto de estudio, y Educativa: Valores, comportamientos, convicciones, sentimientos. Inherentes al proceso de aprendizaje. A nivel curricular estamos hablando de las competencias de carrera o de área formativa y a nivel silábico, de los elementos de las competencias planteados en términos de conocimientos, capacidades y actitudes que le dan contenido a las unidades didácticas de las asignaturas.

Método

Cómo se desarrolla el proceso. El camino o vía. Es fundamentalmente organizativo. Tiene también una naturaleza instructiva, desarrolladora y educativa. Incluye las técnicas y procedimientos y permite logros de dominio y profundidad. Es una pena que a partir de las orientaciones ministeriales se lo pretenda sustituir por las llamadas estrategias didácticas que se limitan a actividades que han perdido el rigor metódico. Pues bien, en el plano curricular lo encontramos bajo la forma de orientaciones metodológicas, y en el plano silábico bajo la forma de metodología de asignatura, área o módulo.

Medios

Conjunto de bienes y materiales que median el proceso formativo entre los alumnos y docentes. En su seno se viene procesando una de las grandes revoluciones pedagógicas y didácticas de los últimos tiempos, gracias a que los medios tradicionales vienen siendo complementados o sustituidos por los medios que provienen de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación y que ha transformado radicalmente la modalidad presencial de estudio, en modalidades semi presenciales, a distancia o virtuales

Evaluación

Proceso sistemático de valoración de los aprendizajes logrados, de los conocimientos adquiridos, de las capacidades desarrolladas y las actitudes

fomentadas, por tanto de las competencias adquiridas. Por otra parte, también se la concibe como medida de las transformaciones logradas en relación al objetivo propuesto. Valora cómo se va acercando el resultado al objetivo programado, en suma, el desarrollo del proceso. A nivel curricular se formulan como orientaciones evaluativas y a nivel silábico como conjunto de criterios, indicadores e instrumentos del proceso evaluativo de asignatura.

Planificación silábica

Forma parte de la planificación curricular e implica un proceso de diseño y formulación del proceso enseñanza aprendizaje de carrera, asociado a una determinada disciplina o asignatura, cuyo horizonte temporal es el año o el semestre académico.

Consistencia

Para el caso del presente trabajo se asume como sinónimo de correspondencia entre el discurso científico y la planeación y diseño silábico. Característica de los objetos, procesos, ideas, discursos o argumentaciones. Tiene como soportes la cantidad y calidad de sus elementos, la calidad de su integración y la correspondencia con determinados parámetros o criterios científicos o técnicos. Por lo consiguiente, un primer determinante de la consistencia es la presencia de los elementos ¿están todos los elementos que deben estar?, el segundo corresponde a la mezcla de ellos, a la forma como se los integra ¿los elementos están suficientemente integrados?, y el tercero tiene que ver con que elementos y mezcla respondan a los criterios científicos y técnicos prevalecientes.

CAPÍTULO III. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1 CONSISTENCIA SILÁBICA A NIVEL DE LOS COMPONENTES DEL PEA

3.1.1 Calidad silábica en relación al componente problema

Como se ha señalado en la parte conceptual, el componente problema del procesos enseñanza aprendizaje se define como la situación que demanda o exige una formación profesional, como una “preparación del hombre para la vida”, que implica su propia resolución. Es básicamente la preparación del hombre para el desempeño de su actividad laboral. Por lo tanto, el egresado deberá contar con determinadas cualidades (conocimientos, habilidades y valores) para tal fin. Estas deben ser definidas y enunciadas. Para el caso, se ha tomado en cuenta 3 indicadores: **contiene**, que alude a si o no se hace mención y explicitación del Problema, si se hace referencia a cómo debe **desempeñarse** el estudiante respecto a este, y si se hace alusión a las **carencias formativas**, de parte del educando respecto a su identificación y entendimiento.

La información obtenida, partir de la valoración de los ítems tomado en cuenta en las distintas asignaturas de carácter humanístico social, la presentamos en el cuadro N° 01 que se muestra a continuación

Cuadro N° 01
Componente problema en las asignaturas de naturaleza “Humanística social”

Sílabo	Contiene		Referencia al desempeño		Mención de carencias formativas	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Sociología		X		X		X
Filosofía y Lógica		X		X		X
Psicología general		X		X		X
Ética y Deontología		X		X		X
Psicología Médica		X		X		X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Como puede observarse la totalidad de las asignaturas consideradas no consideran el componente problema. En todo caso, en el acápite fundamento de la asignatura de Sociología se hace referencia muy general e indirecta a la carencia formativa en la materia. Igual ocurre en la sumilla de las asignaturas de Filosofía y Lógica, Psicología general, Ética y Deontología.

Veamos, ahora, lo que hemos encontrado en el caso de las asignaturas de carácter científico básico, que mostramos a continuación en el cuadro N° 02.

Cuadro N° 02

Componente problema en las asignaturas de naturaleza “Científica Básica”

Sílabo	Contiene		Referencia al desempeño		Enunciado de carencias formativas	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Biología celular		X	X			X
Química General	X			X		X
Embriología		X		X		X
Genética		X		X		X
Anatomía I		X		X		X
Anatomía II		X		X		X
Histología		X		X		X
Bioquímica		X		X		X
Fisiología		X		X		X
Microbiología y Parasitología		X		X		X
Inmunología		X		X		X
Patología		X		X		X
Farmacología		X		X		X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Puede observarse una situación similar al caso anterior, pues también en este caso la gran mayoría de asignaturas tampoco explicitan el componente problema, Solo en la sumilla de la asignatura Biología Celular se hace mención a la obtención de capacidades de observación e investigación para “desarrollo

profesional” y en la asignatura Química General, siempre en la sumilla, se refiere genéricamente a la globalización, más no a nuestra propia realidad.

Cuadro N° 03

Componente problema en las asignaturas de naturaleza “científica clínica”

Sílabo	Contiene		Referencia al desempeño		Enunciado de carencias formativas	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Prop .Sem. Fis.		X		X		X
Cardiología		X		X		X
Gatroent.		X		X		X
Infectología		X		X		X
Obstetricia		X		X		X
Pediatría I		X		X		X
Ginecología		X		X		X
Pediatría II		X		X		X
Psiquiatría		X		X		X
Neumología		X		X		X
Cirugía general		X		X		X
Neurología		X		X		X
Urología		X		X		X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Como vemos, es absoluta la ausencia de este componente en el material revisado, encontrándose solamente, en la asignatura de Neurología una ligerísima referencia a ciertos problemas, pero de la especialidad: “problemas neurológicos más prevalentes en nuestro país y región”

Cuadro N° 04

Componente problema en las asignaturas de naturaleza “Tecnológica”

Sílabo	Contiene		Referencia al desempeño		Enunciado de carencias formativas	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Salud Pública I		X		X		X
Salud pública II		X		X		X
Salud pública III		X		X		X
Administ. en salud		X		X		X
Medicina legal		X		X		X
Med. preventiva		X		X		X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos.

En ninguna de las asignaturas de este tipo se hace mención al componente problema en estudio.

Ahora bien, en el siguiente cuadro presentamos el panorama global de la valoración de los sílabos considerados, en relación a los aspectos epistemológicos que corresponden al componente problema.

Cuadro N° 05

Resultado general de la valoración del componente problema en las asignaturas consideradas

ASIGNATURAS	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
CONTIENE										
SI	0	0	1	7.7	0	0	0	0	1	2.7
NO	5	100	12	92.3	13	100	6	100	36	97.3
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100	6	100	37	100.0
REFERENCIA A DESEMPEÑO										
SI	0	0	1	7.7	0	0	0	0	1	2.7
NO	5	100	12	92.3	13	100	6	100	36	97.3
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100	6	100	37	100.0
ENUNCIADO DE CARENCIAS										
SI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NO	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100
TOTAL	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100

HS: Humanísticas Sociales / **CB:** Ciencias Básicas / **C.C:** Ciencias Clínicas / **T:** Tecnológicas

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los cuadros 1, 2, 3 y 4.

Se evidencia cierta diversidad de modelos Silábicos, con disparidades notables, como se observa particularmente, entre las asignaturas “humanísticas sociales” y las demás.

En general se puede constatar que en el ítem “contiene” solo un 2.7 % de las asignaturas lo toman en cuenta, la gran mayoría, el 97.3 % no lo considera. En lo que concierne al ítem referencia al desempeño, encontramos una idéntica situación, pues, también solo un 2.7 % de las asignaturas lo toman en cuenta, la gran mayoría, el 97.3 % no lo considera. En el caso del tercer ítem, que tiene que ver con el anunciado a las carencias, la situación empeora, pues se observa que la totalidad de las asignaturas no lo toma en cuenta.

Encontramos, entonces, que los sílabos siguen un patrón diseñado por la Dirección de Escuela, donde no se considera este aspecto como ítem didáctico. Lo mismo ocurre con las Asignaturas de apoyo con Docentes de otras Escuelas, lo que indicaría un fenómeno global en nuestra Universidad. Esto explica que en el 97.3% de las Asignaturas estudiadas, no se hace referencia al problema. Es así como de manera extraordinaria, en algunas Sumillas, podría encontrarse una pequeña y ocasional referencia a situaciones problémicas de contexto macro, o algunos aspectos como la “globalización”, pero no en la dimensión rectora que posee.

En ciertas asignaturas se hace mención a problemas de Salud de la “especialidad”: “problemas neurológicos más prevalentes en nuestro país y región”.

De otro lado, no hay lo propio en cuanto a las cualidades a adquirir por parte del graduando, ni a su desempeño y obviamente a sus carencias formativas a este respecto, ni mucho menos a su rol resolutivo. Es así como en un 100% de casos, no se hace mención a sus carencias formativas, salvo a una ocasional referencia al “desarrollo profesional”, que implica aspectos de este tipo.

3.1.2 Calidad silábica en relación al componente objeto

Al respecto, se ha dicho, también que el componente objeto del proceso enseñanza aprendizaje, forma “parte de la realidad portadora del problema”. Constituyéndose en un instrumento que “transforma la necesidad de formación del profesional en el egresado preparado, es decir capaz de enfrentar el problema y resolverlo”. En este caso, hemos considerado si se enuncia el componente didáctico Objeto y si se hace define su estado carencial en el estudiante, resultando las siguientes tablas:

Cuadro N° 06

Componente Objeto en las asignaturas de naturaleza “Humanística social”

Sílabo	Enuncia		Se detallan aspectos carenciales	
	SI	NO	SI	NO
Sociología		X		X
Filosofía y Lógica		X		X
Psicología general		X		X
Ética y Deontología		X		X
Psicología Médica	X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

En estas asignaturas, en general no se precisan sus objetos de estudio como parte de la realidad problemática. En Sociología se podría deducir algo de lo descrito en “Fundamento”.

Cuadro N° 7

Componente Objeto en las asignaturas de naturaleza “Científica Básica”

Sílabo	Enuncia		Se detallan aspectos carenciales	
	SI	NO	SI	NO
Biología celular		X		X
Química general		X		X
Embriología	X			X
Genética	X			X
Anatomía I		X		X
Anatomía II		X		X
Histología		X		X
Bioquímica	X			X
Fisiología		X		X
Microbiología y Parasitología	X			X
Inmunología	X			X
Patología	X			X
Farmacología	X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

A pesar de que, a diferencia de las asignaturas humanísticas, hay un cierto número de casos en los que si se hace mención al Objeto de estudio, esto se da de manera muy genérica y con escasísimo desarrollo, no encontrándose las carencias formativas a resolver.

Cuadro N° 08

Componente Objeto en las asignaturas de naturaleza “Científica Clínica”

Sílabo	Enuncia		Se detallan aspectos carenciales	
	SI	NO	SI	NO
Prop .Sem. Fis.	X			X
Cardiología		X		X
Gastroent.	X			X
Infectología	X			X
Obstetricia		X		X
Pediatría I	X			X
Ginecología	X			X
Pediatría II	X			X
Psiquiatría	X			X
Neumología	X			X
Cirugía general	X			X
Neurología		X		X
Urología	X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Es un caso muy semejante a lo de las ciencias básicas, y de igual modo, si es que hay alguna referencia al Objeto, no se hace con la necesaria mención a las carencias formativas que resolver.

Cuadro N° 09

Componente Objeto en las asignaturas de naturaleza “tecnológica”

Sílabo	Enuncia		Se detallan aspectos carenciales	
	SI	NO	SI	NO
Salud Pública I	X			X
Salud Pública II	X			X
Salud Pública III	X			X
Administración en Salud	X			X
Medicina legal	X			X
Medicina Preventiva	X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Es evidente un fenómeno reiterativo de las asignaturas previamente anotadas.

A continuación presentamos el cuadro consolidado, respecto a la categoría Objeto didáctico.

Cuadro N° 10

Resultado general de la valoración del componente Objeto en las asignaturas consideradas

SILABOS	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
ENUNCIA										
SI	1	20	7	53.85	10	76.93	0	0	18	48.64
NO	4	80	6	46.15	3	23.07	6	100	19	51.36
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100	37	100.0
DETALLE DE CARENCIAS										
SI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NO	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100
TOTAL	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológicas

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los cuadros 6, 7, 8 y 9

En general el 51.36% no enuncian el objeto de estudio, como Componente didáctico, destacando que las Humanísticas sociales y las Tecnológicas, no lo hacen con un 80% y 100% respectivamente, y en la totalidad de las asignaturas (100%) no se hace mención alguna a la necesidad de acceso y dominio de este Objeto por parte del estudiante.

Las asignaturas “humanísticas sociales” no precisan su objeto de estudio como parte de la realidad problemática; y obviamente no se detallan las limitaciones formativas del estudiantado respecto a este, lo que haría imposible determinar y diseñar los contenidos y las estrategias apropiadas a la carrera y a su nivel de Pregrado, a tener en cuenta.

En los cursos científicos “básicos”, hay ausencia de este componente o señalamientos muy genéricos y sin el contexto problemático: “principios de...”, “metabolismo”, “sistema inmune”, “la enfermedad”

En las Asignaturas “clínicas”, hay enunciados escuetos y muchas veces refiriéndose al sujeto enfermo, sustraído de su entorno. En otros casos, resulta que el Objeto de estudio es la propia enfermedad, evidenciándose un enfoque marcadamente patologista.

En la Asignaturas “tecnológicas”, el caso de Administración en salud, señala la materia en sí como Objeto (“La administración moderna en salud”), sin referencia a sus características problémicas.

En general, en ningún caso se hace referencia a los aspectos carenciales en la formación estudiantil, en torno al Objeto, que se pretenderían enfrentar y resolver.

3.1.3. Calidad silábica en relación al componente objetivo

En la absoluta mayor parte de propuestas didácticas se valora esta categoría como la “Aspiración que se pretende lograr en la formación” de la persona para resolver el Problema. Se constituye como la “configuración sintética del PEA, al que direcciona”. Vicente Barberá enfatiza que “no hay proyecto sin objetivos”.

Es importante remarcar que el Objetivo tiene una interrelación muy estrecha con otros componentes como los Contenidos, a los que contribuye en su diseño y dimensionamiento, tal como lo señala Diana Revilla. Tiene una naturaleza fundamental: Instructiva, desarrolladora y educativa y entraña conciencia y concordancia de logro tanto en el docente como en el alumno: “Encierra el resultado esperado de todas las acciones que tanto el profesor como los estudiantes van a ejecutar, de todo el contenido que se van a apropiarse los estudiantes”:

Señala las metas hacia las que se encamina la actividad formativa, además que facilita la selección y organización de los medios didácticos necesarios, marcando y haciendo posible establecer los criterios y los contenidos de la evaluación

Hay incluso normativas técnicas en su formulación una de las cuales recogemos, y que recomienda el uso de “uno o más verbos en infinitivo, que determinen la capacidad a desarrollar, seguido de un complemento, que concreta el contenido al

que se refiere, haciéndose en ocasiones necesario añadir el cómo “a partir de” “dados” y el cuánto.

Se demanda que deben redactarse, de modo que en el resultado previsible, estén explícitamente formuladas las habilidades y conocimientos, teniendo en cuenta al sujeto (“estudiante”) y tiempo de logro (“al final de”)

En consecuencia, hemos considerado importante, en esta Tesis, evaluar algunos aspectos relevantes en la configuración de los Objetivos, como: su dimensionamiento en generales y específicos y si en sus enunciados se establecen detalles técnicos como el momento en que se espera obtener el logro, y en quién particularmente; o sea el estudiante.

Así mismo, tratamos de encontrar si hay referencias a los conocimientos a adquirir, las capacidades a lograr y las actitudes a promover. Las siguientes tablas nos ilustran:

Cuadro N° 11

Componente Objetivo en las asignaturas de naturaleza “Humanística social”

Sílabo	Dimensionamiento				Enunciado técnico				Logros propuestos					
	General		Específicos		Momento de logro		Sujetos de logro		Conocimientos a adquirir		Capacidades a lograr		Actitudes a promover	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Sociología	X		X			X	X		X		X			X
Filosofía y Lógica	X		X			X	X		X			X	X	
Psicología general		X		X		X		X		X				X
Ética y Deontología	X			X		X		X	X			X		X
Psicología Médica	X			X		X		X	X		X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

En el análisis de esta componente, se hace evidente la disparidad de esquemas silábicos, incluso planteándose objetivos como capacidades puntuales, y en casos como pretensión de logro unilateralmente docente: “introducir al alumno...”

Cuadro N°12

Componente Objetivo en las asignaturas de naturaleza “Ciencias Básicas”

Sílabo	Dimensionamiento				Enunciado técnico				Logros propuestos					
	General		Específicos		Momento de logro		Sujeto de logro		Conocimientos a adquirir		Capacidades a lograr		Actitudes a promover	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Biología celular		X		X		X		X	X		X			X
Química general		X		X		X		X	X		X			X
Embriología	X		X		X		X		X			X		X
Genética	X			X	X		X		X		X			X
Anatomía I	X		X			X		X	X		X			X
Anatomía II	X		X			X		X	X		X			
Histología	X		X		X		X		X			X		X
Bioquímica	X			X		X		X	X			X		X
Fisiología	X		X		X		X		X		X		X	
Microbiología y Parasitología	X		X		X		X		X			X		X
Inmunología	X		X		X		X		X			X		X
Patología	X		X		X		X		X			X		X
Farmacología	X		X		X		X		X		X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Es un caso muy similar al anterior grupo de asignaturas, aunque ya hay cierta mención al momento y sujeto de logro, pero del Objetivo general más no en los específicos.

Cuadro N°13

Componente Objetivo en las asignaturas de naturaleza “Ciencias Clínicas

Sílabo	Dimensionamiento				Enunciado técnico				Logros propuestos					
	General		Específicos		Momento de logro		Sujeto de logro		Conocimientos a adquirir		Capacidades a lograr		Actitudes a promover	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Proped. Sem. Fis.	X		X			X	X	X		X	X	X		X
Cardiología	X		X			X	X	X	X		X		X	
Gastroenterolog.	X		X			X	X	X		X		X		X
Infectología	X		X			X	X	X		X		X		X
Obstetricia	X		X			X	X	X		X		X		X
Pediatría I	X		X			X	X	X		X		X		X
Ginecología	X		X			X	X	X		X		X		X
Pediatría II	X		X			X	X	X		X		X		X
Psiquiatría	X		X			X	X	X		X	X	X		X
Neumología	X		X			X	X	X	X		X		X	X
Cirugía general	X		X			X	X	X		X	X	X		X
Neurología	X		X		X		X	X		X		X		X
Urología	X		X		X		X	X		X		X		X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Este grupo de Sílabos, algunos objetivos puntuales, pero sin modo técnico, y en algunos casos, se presentan como lista de capacidades generales: Diagnosticar, tratar, “manejar”, etc.

Cuadro N°14

Componente Objetivo en las asignaturas de naturaleza “Tecnológica”

Sílabo	Dimensionamiento				Enunciado técnico				Logros propuestos					
	General		Específicos		Momento de logro		Sujeto de logro		Conocimientos a adquirir		Capacidades a lograr		Actitudes a promover	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Salud pública I	X		X			X		X		X		X		X
Salud pública II	X		X			X		X		X		X		X
Salud pública III	X		X			X		X		X		X		X
Admin. En salud	X		X			X		X		X		X		X
Medicina legal	X		X			X		X		X		X		X
Med. preventiva	X			X		X		X		X		X		X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

En este grupo de Sílabos se pueden deducir algunos objetivos, de los “indicadores de logro de competencias, y de manera global no se hace mención a capacidades y actitudes a promover en el estudiante.

Cuadro N° 15

Resultado general de la valoración del componente Objetivo en las asignaturas consideradas

ASIGNATURAS	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
DIMENSION.										
GENERAL										
SI	4	80	13	84.6	13	100	6	100	34	91.9
NO	1	20	0	15.4	0	0	0	0	3	8.1
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100	6	100	37	100.0
ESPECÍFICOS										
SI	2	40	9	69.2	13	100	5	83.3	29	78.4
NO	3	60	4	30.8	0	0	1	16.7	8	21.6
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100	6	100.0	37	100.0
E. TÉCNICO										
M. DE LOGRO										
SI	0	0	8	61.5	2	15.4	0	0	10	27
NO	5	100	5	38.5	11	84.6	6	100	27	73
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100	37	100
S. DE LOGRO										
SI	2	40	8	61.5	7	53.88	0	0	17	46
NO	3	60	5	38.5	6	46.12	6	100	20	54
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.00	6	100	37	100
LOGROS PROP.										
CONOCIM.										
SI	4	80	13	100	2	15.4	6	100	25	67.6
NO	1	20	0	0	11	84.6	0	0	12	32.4
TOTAL	5	100	13	100	13	100.0	6	100	37	100.0
CAPACIDADES										
SI	3	60	7	53.8	3	23.1	0	0	13	35.1
NO	2	40	6	46.2	10	76.9	6	100	24	64.9
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100	37	100.0
ACTITUDES										
SI	1	20	1	7.7	1	7.7	0	0	3	8.1
NO	4	80	12	92.3	12	92.3	6	100	34	91.9
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100	37	100.0

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológicas

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de los cuadros 11, 12, 13 y 14

En nuestro material de estudio, se enuncian Objetivos generales en el 91.9%, y en el 78.4% de las Asignaturas se consignan Objetivos específicos “de Unidad”, a excepción de Medicina preventiva en la que no se menciona estos últimos.

De acuerdo al “cambio paradigmático” de elaboración de los Sílabos por Competencias vigente en nuestra Facultad, se evidencia una grosera confusión respecto a las definiciones de éstas así como de los Objetivos didácticos en su real dimensión y obviamente en la aparente oposición conceptual de ambas categorías. Es así como en algunos casos, al señalarse objetivos se presentan competencias (literalmente así) como es el caso de Propedéutica y Semiología, por lo tanto, algunas capacidades y actitudes podrían deducirse del planteamiento de estas.

No hay ni la concepción ni planteamiento estructural acertado de los Objetivos didácticos. Es casi seguro decir, incluso que, la plana docente en la etapa anterior a las competencias, tampoco tuvo un dominio técnico de la naturaleza y estructura de los Objetivos.

Por lo tanto, es de esperar que los objetivos cuando se mencionan como tales, no tienen la configuración esperada.

La mención al estudiante como sujeto de logro, en un 46%, y tiempo de logro, en un 27%, se encuentra en algunas ocasiones, en los objetivos planteados como generales.

En cuanto a las dimensiones de logro, conocimientos, capacidades y actitudes; solamente el 67.6%, 35.1% y el 8.1 % los señalan respectivamente. En los de Unidad se presentan como lista de actividades, aspectos procedimentales generales, o capacidades puntuales como “diagnosticar, tratar, manejar, prevenir y rehabilitar las enfermedades más frecuentes...”.

En general se plantean como logro de “conocimientos, habilidades y destrezas en”..., o sea habilidades, capacidades y actitudes sin precisarlas: “Aplicar el

método científico” (Fisiología), y en otros casos, simple y llanamente como un listado de entidades nosológicas (Pediatria II).

En otros casos, el objetivo parecería plantearse como un logro unilateral de parte del docente y no del alumno: “Lograr que el estudiante...”, “introducir al alumno”, “presentar al alumno”, “Sensibilizar al alumno sobre.....”. Particularmente, en Medicina legal, el Objetivo general se plantea como Objetivo Institucional: “...se tratará de lograr los objetivos generales de la Universidad y de la Facultad de Medicina Humana, proporcionando al estudiante...”

En ciertas asignaturas, como particularmente, las de Clínicas, puede encontrarse mención a logros de conocimientos y actitudes en los estudiantes, como indicadores de logro de Competencias

De manera infrecuente, como en Cardiología, se hacen algunas precisiones sobre “habilidades” propias del nivel de Pregrado: “toma de Presión, interpretación de Rx y EKG”. Algo semejante se encuentra en Medicina legal: “realizar un reconocimiento médico legal, “realizar una Necropsia médico legal”. Aunque no sistemáticamente en otras asignaturas se desliza cierta consideración en cuanto a esta precaución, de nivel de profundidad, como en Farmacología: “Bases farmacocinéticas y farmacodinámicas”

3.1.4. Calidad silábica en relación al componente Contenido

El Contenido traduce la rama del saber que se pretende dominar y tiene una naturaleza definida:

- * Instructiva: dada en los conceptos, leyes y teorías
- * Desarrolladora: Habilidades y destrezas desarrolladas a través de la apropiación de los conocimientos. El cómo se relaciona el hombre con el objeto de estudio
- * Educativa: Valores, comportamientos, convicciones, sentimientos. Inherentes al proceso de aprendizaje.

Este componente tiene definidos niveles, de muy estrecha interrelación con el Método:

* De dominio. Cuánto y cómo, el alumno, llega a manejar el conocimiento. Puede ser: Reproductivo, cuando recuerda o repite el conocimiento. Productivo, si da lugar a productos aplicativos con el conocimiento ganado, y Creativo cuando crea algo innovador o genera nuevo conocimiento.

* De profundidad. Grado de esencia: Conocimientos generales o esenciales. Este nivel debe determinarse, de acuerdo al tipo de profesión y nivel en que se encuentra el estudiante, como ocurre con la profundidad diferenciada de un mismo tema en el pregrado respecto al postgrado.

Alcanzamos cuadros elaborados específicamente en torno a dos parámetros básicos. La naturaleza, si es instructiva, desarrolladora y educativa y los niveles de apropiación del contenido por parte del estudiantado. Veamos:

Cuadro N° 16

Componente Contenido en las asignaturas de naturaleza “Humanística social”

Sílabo	Naturaleza indicada						Mención de Niveles			
	Instructiva		Desarrolladora		Educativa		Profundidad		Dominio	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Sociología		X		X		X		X		X
Filosofía y Lógica	X			X		X		X		X
Psicología general	X		X		X		X			X
Ética y Deontología		X		X		X		X		X
Psicología Médica	X		X		X		X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Del Sílabo de Sociología, al no mencionarse como tales, podrían deducirse estos del “fundamento” donde se mencionan “teorías” a aprehender. En Filosofía, caso similar, se aprecian en el ítem “actividades”. No hay ninguna explicitación sobre el nivel de profundidad que se pretende. En cuanto al nivel de dominio, pueden deducirse expectativas predominantemente reproductivas y algunas productivas (“exposiciones”, “sistematizaciones”, “investiga y analiza los adelantos científicos”) En Psicología, hay solamente un listado de títulos temáticos.

Cuadro N° 17

Componente Contenido en las asignaturas de naturaleza “Científicas básicas”

Sílabo	Naturaleza indicada						Mención de Niveles			
	Instructiva		Desarrolladora		Educativa		Profundidad		Dominio	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Biología celular		X		X		X		X		X
Química general		X		X		X		X		X
Embriología		X		X		X		X		X
Genética	X		X		X			X		X
Anatomía I	X		X		X			X		X
Anatomía II	X		X		X			X		X
Histología	X		X		X			X		X
Bioquímica	X		X		X			X		X
Fisiología	X		X		X			X		X
Microbiología y Parasitología		X		X		X		X		X
Inmunología		X		X		X		X		X
Patología	X		X		X			X		X
Farmacología	X		X		X		X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

En general, los contenidos se encuentran como competencias “instruccionales”, excepto Patología y Farmacología que tienen un rotulado como tales. En el caso de Microbiología y Parasitología se encuentra sólo un listado de temas.

Se pueden deducir en la generalidad mención a dominios reproductivos (exposiciones) y productivos (informes). La naturaleza podría deducirse de las competencias planteadas.

En Farmacología se hace mención, en competencias, a “logro de dominio básico”, enfatizando el nivel de ubicación de la asignatura.

Cuadro N° 18
**Componente Contenido en las asignaturas de naturaleza “Científicas
clínicas”**

Sílabo	Naturaleza indicada						Mención de Niveles			
	Instructiva		Desarrolladora		Educativa		Profundidad		Dominio	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Prop. Sem.	X		X		X			X		X
Fisiopatología										
Cardiología	X		X			X		X		X
Gastroenter.		X		X		X		X		X
Infectología	X		X		X			X		X
Obstetricia	X		X		X			X		X
Pediatría I	X		X		X			X		X
Ginecología	X		X		X			X		X
Pediatría II	X		X		X			X		X
Psiquiatría	X		X		X			X		X
Neumología	X		X		X			X		X
Cirugía general		X		X		X		X		X
Neurología	X		X		X			X		X
Urología		X		X		X		X		X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Es evidente el uso de un esquema general: “Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”, lo que estaría acorde con lo enunciado por Barberá, citado anteriormente, quien precisa que los contenidos constituyen la “síntesis integradora de las capacidades adquisitivas: conceptuales, procedimentales y actitudinales”, pero en la generalidad, los contenidos en nuestra muestra, son listas de títulos, sin indicarse componente alguno.

En cirugía general, se enuncia un amplio listado de aspectos conceptuales escuetos, e incluso tan puntuales como “Apendicectomía: Técnica...”, sin precisar si se refiere a la descripción de la técnica, o a su ejecución, no anotan los consabidos “contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”

Es significativo que asignaturas de Clínicas no precisen nivel de profundidad apropiadas para el pregrado, ya que implica el riesgo de adentrarse a niveles propios de las especializaciones.

Cuadro N° 19

Componente Contenido en las asignaturas de naturaleza “Tecnológica”

Sílabo	Naturaleza indicada						Mención de Niveles			
	Instructiva		Desarrolladora		Educativa		Profundidad		Dominio	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Salud pública I	X		X		X			X		X
Salud pública II	X		X		X			X		X
Salud pública III	X		X		X			X		X
Adm. En salud	X		X		X			X		X
Medicina legal	X		X		X			X		X
Med. preventiva		X		X		X		X		X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

En algunos casos, como en Medicina preventiva, se anota solamente un listado de temas.

Puede decirse que en ningún caso se hace referencia al nivel de profundidad del contenido a desarrollar en él estudiante.

En cuanto al nivel de Dominio, no hay una sola mención como tal, aunque podrían hacerse deducciones al plantearse “Contenidos procedimentales”, obviamente que apuntan a logros de tipo reproductivo o productivo.

En algunos casos, en el acápite de “Contenidos” se mencionan Competencias, de las que podrían deducirse algo de la naturaleza y niveles de estos. En otros casos (Salud pública), se puede encontrar lo mismo en “indicadores de logro”.

Cuadro N° 20

Resultado general de la valoración del componente Contenido en las asignaturas consideradas

SÍLABO	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
NATURALEZA INSTRUCTIVA										
SI	3	60	8	61.5	10	76.9	5	83.3	26	70.3
NO	2	40	5	38.5	3	23.1	1	16.7	11	29.7
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100.0	37	100.0
DESARROLL.										
SI	2	40	8	61.5	10	76.9	5	83.3	25	67.6
NO	3	60	5	38.5	3	23.1	1	16.7	12	32.4
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100.0	37	100.0
EDUCATIVA										
SI	2	40	8	61.5	9	69.2	5	83.3	24	64.9
NO	3	60	5	38.5	4	30.8	1	16.7	13	35.1
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100.0	37	100.0
NIVELES PROFUND.										
SI	0	0	1	7.7	0	0	0	0	1	2.7
NO	5	100	12	92.3	13	100	6	100	36	97.3
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100	6	100	37	100.0
DOMINIO										
SI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NO	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100
TOTAL	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológicas

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los cuadros 16, 17, 18 y 19

Obviamente, si no hay claridad en la noción del Objetivo didáctico, esto se reflejará en la escasa o nula precisión de los contenidos, particularmente en la pertinencia de estos en la formación médica de Pregrado, predominando su mención como un listado de temas.

La naturaleza instructiva de los contenidos se precisa en un 70.3% de los sílabos, la desarrolladora en un 67.6% y educativa en un 64.9%. Estos en la generalidad de casos, se encuentran rotulados como “contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”, excepto Cirugía general, pudiéndose deducir la naturaleza instructiva (“cognitivas”), desarrolladora y educativa (“actitudinales”) de los mismos. Aun así, es común encontrar solamente un listado de temas, como es

el caso de Gastroenterología, e incluso solamente títulos generales, sin componente alguno.

Puede decirse que en ningún caso se hace referencia al nivel de profundidad del contenido a desarrollar en él estudiante. Esto, no permite, por un lado dosificar los esfuerzos, ni establecer incluso, la gradación propia del pregrado respecto al postgrado.

Solamente en un 2.7% se toma en cuenta algo de la profundidad de desarrollo de los contenidos, aspecto crucial en la pertinencia de esta cualidad, respecto a la profesión y al nivel Pregrado. En particular en Sociología, se hace mención a “teorías” a aprehender, “criterios de análisis sociológico a desarrollar y toma de conciencia activa. En cuanto al nivel de dominio, este no se toma en cuenta en un 100%, aunque podrían hacerse deducciones al plantearse “Contenidos procedimentales”, obviamente que apuntan a logros de tipo reproductivo o productivo. En Farmacología, se enfatiza “logro de dominio básico”, así mismo en Psicología, pueden deducirse expectativas predominantemente reproductivas y algunas productivas (“redacción de resúmenes”, “Construcción de mapas conceptuales”). En un extremo, en algunos casos, en el acápite de “Contenidos” se mencionan Competencias, de las que podrían deducirse algo de la naturaleza y niveles de estos.

3.1.5. Calidad silábica en relación al componente Método

Este componente didáctico indica cómo se desarrolla el proceso, configurándose como el camino o vía a seguir. Es fundamentalmente organizativo y dada su interrelación estrecha con el Objetivo y Contenido, también entraña una naturaleza instructiva, desarrolladora y educativa. Incluye las técnicas y procedimientos. Este componente refuerza la posibilidad de logros en cuanto a la posesión de los contenidos: de dominio y profundidad.

Precisamente, presentamos las siguientes tablas, en las que hemos consignado cuanto, los sílabos en estudio permiten un modo de participación, si hay una estimulación de actividad productiva así como los niveles de logro.

Cuadro N° 21

Componente Método en las asignaturas de naturaleza “Humanística social”

Sílabo	Por tipo de actividad						Por nivel de logro					
	Recept..		Participativa (casos/sem.)		Investig.		Reproduc.		Produc.		Creativo	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Sociología	X		X		X		X		X			X
Filosofía y Lógica	X		X		X		X		X			X
Psicología general	X		X			X	X		X			X
Ética y Deontología	X		X		X		X		X			X
Psicología Médica	X		X			X	X		X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

En general no se detalla la metodología a emplear, aunque hay evidente uso de métodos problémicos, como la presentación y discusión de casos. En Sociología se mencionan salidas de campo sin precisión alguna. En Psicología, se señala puntualmente a la realización de “Debates”.

Se encuentra una cierta inducción a la investigación científica, aunque de tipo elemental, esperándose logros de tipo reproductivo mayormente.

Cuadro N° 22

Componente Método en las asignaturas de naturaleza “Científica Básica”

Sílabo	Por tipo de actividad						Por nivel de logro					
	Recept.		Participativa (casos/sem)		Investig.		Reprod.		Produc.		Creat.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Biología celular	X		X		X		X		X			X
Química gen.	X		X		X		X		X			X
Embriología	X		X		X		X		X			X
Genética	X		X		X		X		X			X
Anatomía I	X			X		X	X			X		X
Anatomía II	X			X		X	X			X		X
Histología	X		X		X		X		X			X
Bioquímica	X		X			X	X		X			X
Fisiología	X		X			X	X		X			X
Microb. y Paras.	X		X			X	X		X			X
Inmunología	X		X			X	X		X			X
Patología	X		X			X	X		X			X
Farmacología	X		X		X		X		X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivo

En el caso de Embriología: Se enuncian “prácticas dirigidas, de gabinete, de trabajo de campo”, sin detallarse. De modo semejante, en Fisiología: Se menciona el método “ABP: Casos clínicos”, no habiendo precisiones

Habiendo un esquema general de procedimientos que incluyen a los Seminarios, hay Asignaturas que desarrollan actividades propias como observaciones de videocámara, Discusiones farmacoterapéuticas y Revisiones bibliográficas.

Cuadro N° 23

Sílabo	Por tipo de actividad						Por nivel de logro					
	Recept.		Participativa (casos/sem.)		Investig.		Repr.		Produc.		Creat.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Prop.Sem.Fisp.	X		X			X	X		X			X
Cardiología	X		X			X	X		X			X
Gastroenterol.	X		X			X	X		X			X
Infectología	X		X			X	X		X			X
Obstetricia	X		X			X	X		X			X
Pediatría I	X		X			X	X		X			X
Ginecología	X		X			X	X		X			X
Pediatría II	X		X			X	X		X			X
Psiquiatría	X		X			X	X		X			X
Neumología	X		X			X	X		X			X
Cirugía general	X		X			X	X		X			X
Neurología	X		X			X	X		X			X
Urología	X		X			X	X		X			X

Componente Método en las asignaturas de naturaleza “Científica Clínica

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivo

Todas las asignaturas tiene el mismo patrón y se repiten literalmente los textos, donde hay definiciones generalistas de métodos y procedimientos. No hay precisiones de procesos a desarrollar.

Es llamativo que en estas asignaturas clínicas no sea común una dinámica investigativa, y los logros promovidos no tienen ningún carácter creativo.

Cuadro N° 24

Componente Método en las asignaturas de naturaleza “Tecnológica”

Sílabo	Por tipo de actividad						Por nivel de logro					
	Recept.		Participativa (casos/sem.)		Investig.		Repr.		Produc.		Creat.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Sal. pública I	X		X		X		X		X		X	
Sal. Púb. II	X		X		X		X		X		X	
Sal. Púb. III	X		X		X		X		X		X	
Adm. en sal.	X		X			X	X		X			X
Med. legal	X		X			X	X		X			X
Med. prev.	X		X		X		X		X			X

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Prevalece el esquema: Descripción generalista de métodos y procedimientos: actividades teóricas y prácticas.

En el caso de Salud pública III, se hace referencia a la promoción de trabajos de investigación grupales, adjuntando Reglamento y hoja con detalle técnico de elaboración.

En cuanto a logros a esperar, como es común, los productivos se concretizan casi exclusivamente en informes de Seminarios.

Cuadro N° 25

Resultado general de la valoración del componente Método en las asignaturas consideradas

SÍLABO	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
TIPO DE ACTIVIDAD RECEPTIVA										
SI	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100
NO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100
PARTICIPATIVA										
SI	5	100	11	84.6	13	100	6	100	35	94.6
NO	0	0	2	15.4	0	0	0	0	2	5.4
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100	6	100	37	100.0
INVESTIGATIVA										
SI	3	60	6	46.15	0	0	4	66.7	13	35.14
NO	2	40	7	53.85	13	100	2	33.3	24	64.86
TOTAL	5	100	13	100.00	13	100	6	100.0	37	100.00
NIVEL DE LOGRO REPRODUC.										
SI	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100
NO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100
PRODUCTIVO										
SI	5	100	11	84.6	13	100	6	100	35	94.6
NO	0	0	2	15.4	0	0	0	0	2	5.4
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100	6	100	37	100.0
CREATIVO										
SI	0	0	0	0	0	0	3	50	3	8.11
NO	5	100	13	100	13	100	3	50	34	91.89
TOTAL	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100.00

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológicas

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los cuadros 21, 22, 23 y 24

Como es “natural”, el 100% de las Asignaturas emplean metodologías expositivas, las típicas “clases magistrales”, donde el estudiante es básicamente receptivo, correlacionándose con logros reproductivos en similar porcentaje. Se observa igual correspondencia en el caso de las metodologías participativas de tipo seminarios, discusiones grupales, prácticas de laboratorio y/o clínicas, que se desarrollan en un 94.6% de las Asignaturas.

En todas las asignaturas, esquemáticamente, se describen y definen métodos didácticos diversos sin precisiones operativas, incluso con repetición literal de los textos, donde hay definiciones generalistas de métodos y procedimientos. No hay precisiones de procesos a desarrollar.

Alguna de las asignaturas “Humanísticas” como sociología, mencionan “salidas de campo” si dar algún detalle.

En un 94.6% de las Asignaturas se desarrollan metodologías participativas como Seminarios, presentaciones y discusiones de casos clínicos; e incluso en alguna de ellas se hace mención al uso de la estrategia del ABP, pero aparentemente, en este caso en particular su aplicación no parece cumplir con las indicaciones técnicas de esta estrategia metodológica. Hay Asignaturas que desarrollan actividades propias como observaciones de videocámara, Discusiones farmacoterapéuticas y Revisiones bibliográficas.

Muchas prácticas son de tipo demostrativo, probablemente a causa de carencias logísticas, o por impedimentos de “campo”

La absoluta mayor parte, de Asignaturas aplica metodologías de tipo reproductivo, siendo la productivas mayormente trabajadas en función de elaboración de informes de práctica, seminarios, etc., y a pesar que en algunas Asignaturas (24.3%) se desarrollan metodologías que contienen actividades investigativas como, monografías, revisiones bibliográficas, etc.; salvo las de Salud pública, con un 8.1% de productos, que probablemente por su naturaleza, sí precisa trabajos de investigación grupales, adjuntando Reglamento y hoja con detalle técnico de elaboración.

A despecho de lo que reclama el Texto sobre Didáctica General, de la FACHSE, sobre los métodos, en cuanto a su naturaleza “heurística o de investigación y de enseñanza o didáctica” en nuestra muestra de estudio, no se apunta a logros creativos, llámense trabajos de investigación que pudieran ser innovadores y de impacto. No hay pues la realización de actividades sistemáticas de Investigación que apunte a productos realmente “creativos”, como lo demanda la naturaleza de Institución universitaria.

3.1.6. Calidad silábica en relación al componente Evaluación

Entendemos la Evaluación como la medida de las transformaciones logradas en relación al objetivo propuesto. Cómo se va acercando el resultado al objetivo programado. Por lo tanto, como apunta Zacarías Ramos T. “no evaluaremos sólo por calificar, sino que lo haremos fundamentalmente para perfeccionar el proceso y llegar mejor a resultados favorables para todos”

Este componente, es trascendente porque valora el desarrollo del proceso, presentando una serie de aspectos que debemos analizar, de modo que para tal fin alcanzamos los siguientes cuadros estructurados en torno a su naturaleza, contenidos e instrumentos utilizados.

Cuadro N° 26

Componente Evaluación en las asignaturas de naturaleza “Humanística social”

Sílabo	Naturaleza						Contenido precisado				Instrumentos					
	Diag.		Proceso		Sumativa		Criterios		Indicadores		P. Obj.	Fichas Obs.		L. Cotejo		Informes
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	INDIC.	IND.	ANEX.	IND.	ANEX.	IND.
Sociología		X		X	X			X		X	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Filos. y Lógica		X		X	X			X		X	SI	SI	NO	NO	NO	SI
Psicología general		X		X	X			X		X	SI	SI	NO	NO	NO	SI
Ética y Deontología		X		X	X			X		X	SI	SI	NO	NO	NO	SI
Psicología médica		X		X	X			X		X	SI	SI	NO	SI	NO	SI

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Se hace mención a un listado de actividades a evaluar: “Exposiciones, participaciones orales, informes, trabajos grupales e individuales” o intervenciones orales, escritas e informes, no habiendo criterios ni indicadores. No hay evaluación diagnóstica.

En Filosofía y Lógica, se hace mención a “escalas valorativas”, pero no se anexan y en Psicología: Se describen diversas técnicas sin precisión aplicativa.

Cuadro N° 27

Componente Evaluación en las asignaturas de naturaleza “Ciencias básicas”

Sílabo	Naturaleza						Contenido precisado				Instrumentos					
	Diag.		Proceso		Sumativa		Criterios		Indicadores		P. Obj.	Fichas Obs.		L. Cotejo		Informes
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	IND.	IND.	ANEX.	IND.	ANEX.	IND.
Biología cel.		X	X		X			X		X	SI	NO	NO	NO	NO	SI
Química gen.		X	X		X			X		X	SI	NO	NO	NO	NO	NO
Embriología		X	X		X		X			X	SI	SI	NO	NO	NO	SI
Genética		X	X		X			X		X	SI	SI	NO	NO	NO	NO
Anatomía I		X	X		X			X		X	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Anatomía II		X	X		X			X		X	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Histología		X	X		X			X		X	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Bioquímica		X	X		X			X		X	SI	NO	NO	SI	NO	SI
Fisiología		X	X		X			X		X	SI	NO	NO	SI	SI	SI
Micr. y Paras.		X	X		X			X		X	SI	SI	NO	SI	NO	NO
Inmunología		X	X		X			X		X	SI	NO	NO	NO	NO	SI
Patología		X	X		X			X		X	SI	SI	NO	SI	NO	SI
Farmacología		X	X		X			X		X	SI	SI	SI	SI	SI	SI

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Se mencionan generalidades y tampoco hay evaluación diagnóstica. Se mencionan fichas observacionales sin detallarse.

Salvo Embriología, no hay referencia a criterios de evaluación. En Farmacología, algunos indicadores se señalan en los indicadores de logro de competencias.

Cuadro N° 28

Componente Evaluación en las asignaturas de naturaleza “Ciencias clínicas”

Sílabo	Naturaleza						Contenido				Instrumentos					
	Diag.		Proceso		Sumativa		Criterios		Indicadores		P. Obj.	Fichas Obs.		L. Cotejo		Informes
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	IND.	IND.	ANEX	IND.	ANEX	IND.
Prop.Sem.Fis.		X	X		X		X		X		SI	SI	NO	SI	NO	SI
Cardiología		X	X		X			X	X		SI	SI	NO	SI	NO	SI
Gastroenter.		X	X		X			X	X		SI	SI	NO	SI	NO	SI
Infectología		X	X		X			X	X		SI	SI	NO	SI	NO	SI
Obstetricia		X	X		X			X	X		SI	SI	NO	SI	NO	SI
Pediatría I		X		X		X		X	X		NO	NO	NO	NO	NO	NO
Ginecología		X	X		X				X		SI	SI	SI	SI	SI	SI
Pediatría II		X		X		X		X	X		SI	SI	SI	SI	SI	SI
Psiquiatría		X	X		X			X	X		SI	SI	NO	SI	NO	SI
Neumología		X	X		X			X	X		SI	SI	NO	SI	NO	SI
Cirugía gen.		X		X		X		X	X		SI	SI	NO	SI	NO	SI
Neurología		X	X		X		X		X		SI	SI	SI	SI	NO	SI
Urología		X	X		X			X	X		SI	SI	NO	SI	NO	SI

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos.

Es evidente un esquema patrón, repitiéndose incluso los mismos textos, definiciones y características de la evaluación: “democrática, integral, formativa y continua” sin especificaciones. Se Indica, en la mayor parte de casos: “se evaluará según los instrumentos”, a veces sin presentarlos. Generalmente no hay evaluación diagnóstica, ni criterios, e indicadores.

Muchos instrumentos no se anexan en el documento.

Cuadro N° 29

Componente Evaluación en las asignaturas de naturaleza “tecnológica”

Sílabo	Naturaleza						Contenido				Instrumentos					
	Diag.		Proceso		Sumativa		Criterios		Indicadores		P. Obj.	Fichas Obs.		L. Cotejo		Informes
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	IND.	IND	ANEX	IND	ANEX	IND.
Salud Pub. I		X	X		X			X		X	SI	SI	NO	SI	NO	SI
Salud Pub. II		X	X		X			X		X	SI	SI	NO	SI	NO	SI
Salud Pub. III		X	X		X			X		X	SI	SI	NO	SI	NO	SI
Adm. En salud		X		X				X		X	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Medic. Legal		X	X		X			X		X	SI	SI	NO	SI	NO	SI
Med. Preven.		X	X		X			X		X	SI	SI	SI	SI	SI	SI

Fuente: elaboración propia a partir de los sílabos respectivos

Tampoco hay evaluación diagnóstica. De otro lado, se indican parámetros generales de evaluación, con algunas descripciones aplicativas: “para Actitudes, se utilizará la Técnica de observación, mediante escalas valorativas, escalas descriptivas, como instrumento de evaluación”, sin ser criterios ni mucho menos indicadores. Algunos de estos se pueden observar en las tablas o fichas, cuando se anexan.

Uno de los casos extremos se da en Administración en Salud, al indicarse: “Se evaluará de acuerdo al Reglamento”

Cuadro N° 30

Resultado general de la valoración del componente Evaluación en las asignaturas consideradas

SÍLABO	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
NATURALEZA DIAGNOSTICA										
SI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NO	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100
TOTAL	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100
PROCESO										
SI	5	100	13	100	10	76.9	5	83.3	33	89.2
NO	0	0	0	0	3	23.1	1	16.7	4	10.8
TOTAL	5	100	13	100	13	100.0	6	100.0	37	100.0
SUMATIVA										
SI	5	100	13	100	13	100	5	83.3	36	97.3
NO	0	0	0	0	0	0	1	16.7	1	2.7
TOTAL	5	100	13	100	13	100	6	100.0	37	100.0
CONTENIDO CRITERIOS										
SI	0	0	1	7.7	2	15.4	0	0	3	8.1
NO	5	100	12	92.3	11	84.6	6	100	34	91.9
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100	37	100.0
INDICADORES										
SI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NO	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100.0
TOTAL	5	100	13	100	13	100	6	100	37	100.0
INSTRUMENTOS FICHAS OBS. INDICADAS										
SI	4	80	8	61.5	12	92.3	5	83.3	29	78.4
NO	1	20	5	38.5	1	7.7	1	16.7	8	21.6
TOTAL	5	100.	13	100.0	13	100.0	6	100.0	37	100.0
ANEXADAS										
SI	0	0	4	30.8	3	23.1	1	16.7	8	21.6
NO	5	100	9	69.2	10	76.9	5	83.3	29	78.4
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100.0	37	100.0
LISTA COTEJO INDICADAS										
SI	1	20	8	61.5	12	92.3	5	83.3	26	70.3
NO	4	80	5	38.5	1	7.7	1	16.7	11	29.7
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100.0	37	100.0
ANEXADAS										
SI	0	0	5	38.5	2	15.4	1	16.7	8	21.6
NO	5	100	8	61.5	11	84.6	5	83.3	29	78.4
TOTAL	5	100	13	100.5	13	100.0	6	100.0	37	100.0
INFORMES INDIC.										
SI	0	0	7	53.8	12	92.3	5	83.3	24	64.9
NO	5	100	6	46.2	1	7.7	1	16.7	13	35.1
TOTAL	5	100	13	100.0	13	100.0	6	100.0	37	100.0

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C1.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológico.

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los cuadros 26, 27, 28 y 29

Si bien hay algunas coincidencias con lo planteado por Zacarías Ramos, respecto a los tres tipos de evaluación (“continua”): Inicial, de proceso y final, hay pues un esquema patrón, mayormente descriptivo, que en general repite incluso con los mismos textos, definiciones de evaluación “formativa”, “continua”, “de proceso” y “sumativa” y características de la evaluación: “democrática, integral, formativa y continua” sin especificaciones ni aplicaciones operativas. Se Indica, en la mayor parte de casos, “se evaluará según los instrumentos” a veces sin presentarlos. No hay ningún tratamiento de la evaluación diagnóstica que permitiría determinar las condiciones de entrada de los alumnos al inicio de las asignaturas, a fin de precisar, dimensionar y dosificar particularmente los contenidos pertinentes. La evaluación de Proceso se registra con un 89.2% y la Sumativa con un 97.3%, sin mayores precisiones.

Ahora bien, toda evaluación debe tener establecidos con claridad sus criterios e indicadores, los cuales deben ser conocidos por los alumnos, para que puedan tomar conciencia de aquellos aprendizajes que deben ser reforzados y se comprometan a lograr mejores resultados. De otro lado, los indicadores de evaluación son muestras específicas de los procesos que esperamos observar en el alumno. Se desprenden de los criterios de evaluación y nos dan a conocer la medida en la que los alumnos están evolucionando en función de los criterios considerados y logrando desarrollar las capacidades propuestas. Respecto a estos componentes de la evaluación, observamos que el 91.9% de las asignaturas no hacen referencia a los criterios a considerar y en el 100% no se toman en cuenta los indicadores. En todo caso, algunos criterios se plantean de manera muy general, y en la mayor parte, tendrían que deducirse de los instrumentos adjuntados. En Farmacología, algunos indicadores se señalan en los “indicadores de logro de competencias”. En Neurología, hay referencia indicativa de ciertos criterios/indicadores: “Interrogar y explorar integralmente al paciente”, o al decir “mínimamente diagnósticos sindrómicos”.

En algunas materias, se mencionan parámetros generales de evaluación, con descripciones aplicativas: “para Actitudes, se utilizará la Técnica de observación, mediante escalas valorativas, escalas descriptivas, como instrumento de

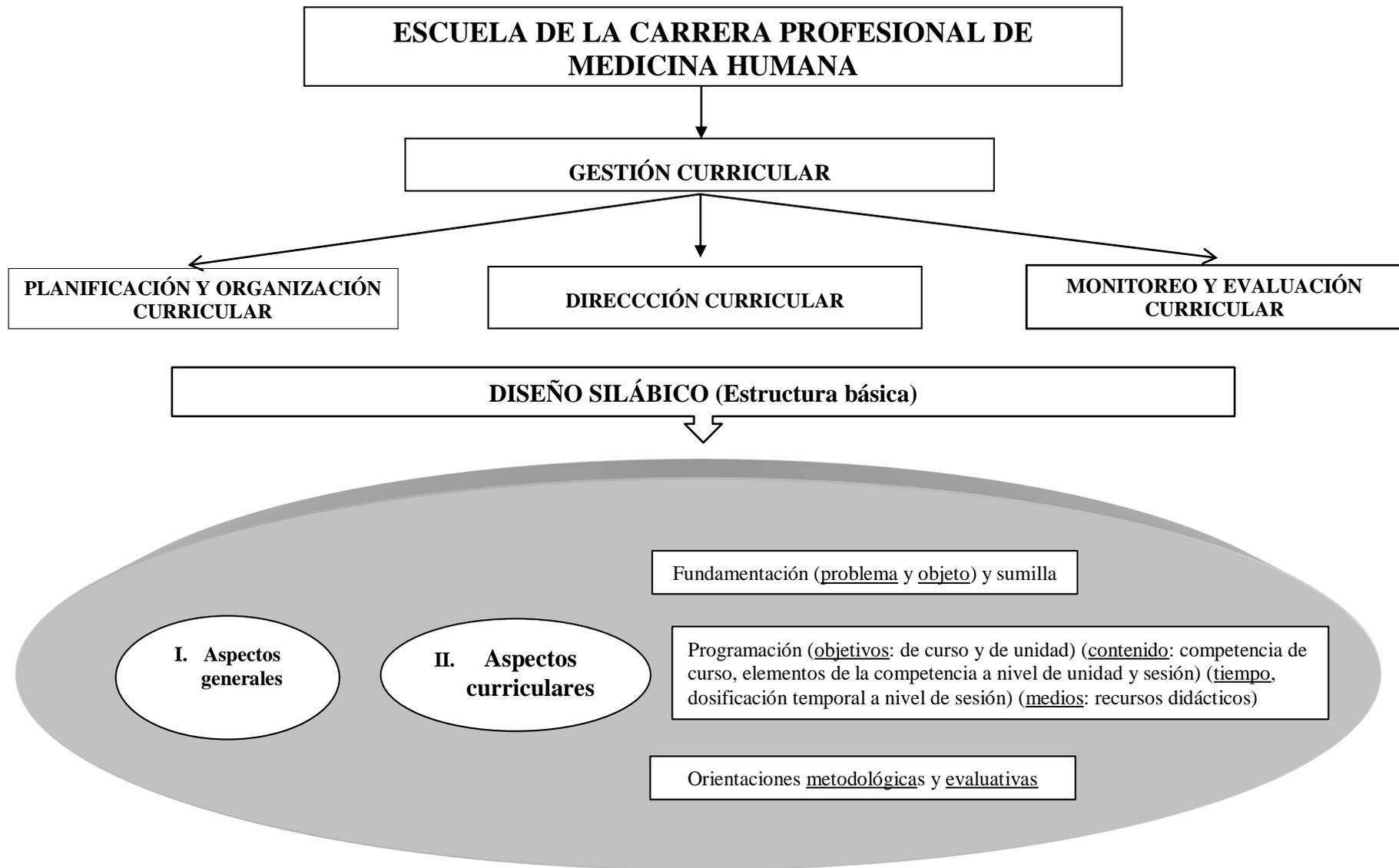
evaluación”, sin ser criterios ni mucho menos indicadores. Algunos de estos se pueden observar en las tablas o fichas, cuando se anexan. Entonces, si no se tiene en cuenta de manera sistemática a los Criterios e Indicadores de evaluación, se pondría en duda la certeza y legitimidad evaluativas.

Al examinar los instrumentos de evaluación, encontramos que algunos presentan una serie de “ítems” numerados, sin definir. Habiendo excepciones como Psiquiatría cuya guía de observación para competencias actitudinales, es bastante detallista. En otros casos, los instrumentos no parecen de aplicación fácil en grupos promocionales grandes como los actuales. Hay una evidente disparidad entre la mención/solicitud de los instrumentos de evaluación y la evidencia en los anexos. Así en las fichas de Observación, el 78.4% los refieren, pero solamente en un 21.6% los anexan, similar hecho ocurre con las listas de Cotejo, con un 70.3% y el 21.6% respectivamente. Particularmente en las asignaturas Humanísticas, se hace mención a un listado de actividades a evaluar: “Exposiciones, participaciones orales, informes, trabajos grupales e individuales”, o intervenciones orales, escritas e informes, sin precisión de detalles. De otro lado en Filosofía y Lógicas se mencionan “escalas valorativas”, pero no se anexan. Y en la asignatura Medicina legal, menciona un Instrumento (no anexado) de apariencia aplicativa propia: “escala valorativa para documentos médico legales”

En la absoluta mayor parte de Asignaturas se hace mención a tareas estudiantiles que merecería la elaboración de Informes, pero la solicitud de estos solamente se registra en un 78.4% de los Sílabos. Es llamativo encontrar asignaturas, como Pediatría II y Administración en Salud donde se enfatiza restrictivamente: “Se evaluará de acuerdo al Reglamento”, y en otra asignatura como Cirugía general no figura el ítem evaluación.

3.2 EL MODELO TEÓRICO.

Presentamos a continuación un diagrama en el que apuntamos las líneas de gestión y estructura curricular particularmente a nivel silábico, como lo demanda el espíritu de nuestro trabajo.



Enarbolar una propuesta de diseño curricular o proceso enseñanza aprendizaje de carrera, necesariamente plantea arribar a dimensiones que van más allá de la naturaleza y sentido de los componentes intervinientes que han servido de referencia al presente trabajo. O mejor aún, una preocupación como la expuesta nos lleva a dimensiones curriculares mayores, de las cuales llamamos la atención sobre aquella directamente vinculada y que concierne a la gestión curricular, dimensión mayor indispensable que incluye el diseño silábico de carácter microcurricular, aquí abordado.

El esquema que antecede modela estas dimensiones básicas de la cuestión curricular, el currículo, en este caso centrado en el silabo, y su gestión o gerencia, por tanto, su manejo y conducción. Dimensiones que no deberían ir sueltas, como usualmente ocurre, sino integrados desde una perspectiva sistémica. De allí que, antes de presentar el modelo silábico que se ha preparado, vamos a proponer algunos lineamiento de lo que debiera ser la gestión curricular de una carrera profesional

3.2.1 Lineamientos de gestión curricular

Como se ha señalado el sílabo es la concreción microcurricular del proceso enseñanza aprendizaje de carrera. Concreción que no puede seguir siendo concebida como responsabilidad exclusiva del docente universitario pues competen a la entidad facultativa responsable de la gestión curricular, en este caso la carrera profesional de medicina humana, concretamente el comité directivo que la conduce.

Pero ello requiere una mirada integral de lo que significa la gestión curricular de carrera. Es cierto que el estatuto universitario antiguo, como el actual, elaborado en el marco de lo que establece la nueva Ley Universitaria, estipulan disposiciones normativas que señalan aspectos básicos de la gestión curricular, pero no de manera sistémica e integral como aquí se propone.

En principio, como toda administración, gestión o gerencia, la gestión curricular debe sostenerse en el ejercicio de las funciones administrativas básicas que constituyen su principal soporte: planificación, organización, dirección y control. Con la diferencia que mientras en la gestión de una organización, por la envergadura de ésta, tales funciones alcanzan el tamaño y jerarquía suficiente como para constituir dimensiones que pueden ser abordadas autónomamente, en el caso del manejo y conducción del currículo tales funciones adquieren una connotación especial.

Por una parte, la planificación y la organización curricular no pueden ir por separado. Son funciones que van juntas, o de la mano. Principalmente, porque el proceso de previsión (identificación y selección) de los elementos, aspectos o componentes constitutivos de un currículo, propio del planeamiento y diseño curricular, necesariamente implica o conduce a un proceso de concatenación (ordenamiento) dentro de un cuerpo orgánico, una estructura orgánica llamada currículo, propio de la organización curricular. Solo así es posible contar con una propuesta orgánica del currículo, que es en sí mismo un modelo curricular determinado.

De otro lado, a la dirección de una organización le corresponde roles y dimensiones directivas (comunicación, motivación, manejo de conflictos y toma de decisiones, liderazgo, etc.) para el conjunto de la organización, función, que en el caso de una facultad le corresponde al decano; en cambio la dirección curricular implica los mismo roles y dimensiones, pero limitados a la gestión de la carrera, concretamente al director de escuela y su comité directivo. Como se distribuyen roles y dimensiones directivas entre sus miembros debería ser materia de un protocolo normativo especial, lo establecido en el estatuto universitario es el resultado de una perspectiva normativista, usualmente lejana de la perspectiva de la gestión educativa.

Por último, el control curricular debiera sostenerse sobre dos grandes mecanismos: monitoreo y evaluación del currículo. El primero, centrado en el seguimiento permanente del diseño y la ejecución del currículo y nada mejor

hacerlo en torno al seguimiento del sílabo, para determinar el grado de correspondencia entre lo que se propuso en el sílabo y la ejecución cotidiana del mismo, única manera de develar desencuentros entre lo previsto y lo ejecutado, entre resultados y logros esperados, y resultados y logros realmente obtenidos, aspectos sustantivos de la retroalimentación del proceso de la gestión curricular. El segundo centrado en la valoración del currículo y la valoración de la ejecución silábica. La evaluación curricular en su doble dimensión: la evaluación del macro currículo (currículo propiamente dicho) y la evaluación microcurricular (evaluación silábica).

Ambos mecanismos, reconocidos como soportes del mejoramiento formativo, pero también de su eficacia y eficiencia, aspectos a los cuales poca atención se presta en la formación universitaria. Eficacia en tanto logro de objetivos, alcance de perfiles, como en términos de resultados formativos. Y eficiencia, centrada en el uso racional de los recursos (incluido el tiempo), desde una perspectiva técnica (eficiencia técnica) y desde una perspectiva económica (eficiencia económica).

La idea, entonces no solo es la mejora de la consistencia epistemológica del sílabo, también abrir espacio al convencimiento de una renovación profunda de su gestión, su manejo y conducción.

Desde esta perspectiva a la gestión curricular le corresponde el manejo integral del currículo, su previsión o planeamiento, el ordenamiento de los aspectos y componentes considerados dentro de un modelo determinado, la creación de las condiciones materiales y espirituales que faculten la cabal realización del currículo, y el seguimiento y valoración de lo planeado y lo ejecutado, tras la eficacia y eficiencia del currículo y del proceso formativo mismo. A continuación describimos el modelo silábico que proponemos

3.2.2 Diseño silábico

En principio, todo sílabo debe tener cuatro grandes partes: información general, fundamentación, programación y orientaciones y logística.

I. Información o datos generales

Espacio destinado a precisar las condiciones institucionales en las que se va a operar, las referencias básicas del curso o asignatura, la identidad del docente y un medio de comunicación. El esquema es el siguiente:

- 1.1 Universidad :
- 1.2 Facultad :
- 1.3 Departamento académico :
- 1.4 Escuela Profesional :
- 1.5 Ciclo académico :
- 1.6 Asignatura :
- 1.7 Nivel de exigencia :
- 1.8 Pre requisito :
- 1.9 Horas y créditos :
- 1.10 Estructura horaria :
- 1.11 Nombre del o los docentes :
- 1.12 Correo electrónico :

II. Fundamentación

Ámbito silábico destinado a expresar la razón de ser de la asignatura, para que existe, en tres aspectos sustantivos: en primer lugar, su **naturaleza curricular**, porque si las líneas de formación son la humanística, formación básica, formación especializada y práctica profesional, por ejemplo, debe quedar claramente

establecido a que eje o línea de formación responde. En segundo lugar, debe expresar el **problema** que permita determinar su grado de pertinencia social. Y, en tercer lugar, **el objeto**.

III. Programación

Ámbito al que corresponde la integración de tres componentes sustantivos del proceso enseñanza aprendizaje: objetivos, contenido y forma (en su variante tiempo).

Sin embargo, dos deben ser los referentes de entrada, ambas referidas al contenido. La primera referida a la tradicional sumilla que describe los niveles de desagregación de la disciplina respectiva. La segunda referida a la o las competencias profesionales específicas que se pretende alcanzar con la contribución de la asignatura. Como se ha dicho, la competencia es la expresión moderna del contenido formativo. A diferencia de los modelos conductuales, donde el contenido era sinónimo de conocimientos, en los modelos por competencias, el contenido es sinónimo de competencia. Sin embargo, por el grado de complejidad que tienen ya se superó aquella época en la que se pensaba que hasta una sesión o clase deberían tener como objetivo el logro de tal o cual competencia. Actualmente, se reconoce que para períodos formativos cortos (mes, semana, día), el contenido debe recoger los elementos de la competencia en razón a la matriz siguiente:

Conocimientos	Capacidades	Actitudes

Identificada y precisada la competencia, corresponde consignar, formular y organizar las unidades didácticas.

La unidad didáctica

Constituye el nivel mayor de sistematicidad de tres componentes del proceso enseñanza aprendizaje de carrera: objetivos, contenido y tiempo. La estructuración puede seguir la matriz siguiente

I Unidad

Objetivo de unidad:

Primera semana

Sesiones	Conocimientos	Capacidades	Actitudes
Sesión 1			
Sesión 2			

Primera semana

Sesiones	Conocimientos	Capacidades	Actitudes
Sesión 3			
Sesión 4			

En principio, es una tradición universitaria desagregar el contenido conceptual de la ciencia, disciplina o técnica, a la que se refiere la asignatura dividirla en unidades de enseñanza aprendizaje. La cantidad de ellas depende de los niveles de estructuración de dicha disciplina. El nombre de la unidad hará mención a la partícula disciplinar en que aquella ha sido dividida. Y como es conocido, también, la desagregación mayor de la unidad y la disciplina se expresa en la clase o sesión, reconocidas como células del proceso enseñanza aprendizaje. La mirada silábica de la clase o sesión, es diferente a la mirada didáctica, pues solo interesa como niveles de desagregación y dosificación temporal de la asignatura.

A la didáctica, ya no al currículo, corresponde determinar su mundo, que no es otro que la previsión y ordenamiento (plan de clase) de los componentes micro del proceso enseñanza aprendizaje y su correspondiente ejecución.

Pues bien, estos niveles de desagregación deben ser de pleno dominio del docente, bajo la orientación de la escuela profesional, de modo que no se persista en señalar temas gruesos, a veces, sin fronteras definidas, por lo tanto, confusos e insuficientes. De siempre se ha reclamado el arte de la “dosificación del contenido” de la ciencia, disciplina o técnica abordada por la asignatura

La formulación de objetivos

Como es conocido, el objetivo constituye el ¿para qué? del PEA, lo que se quiere lograr en el estudiante (A. de Zayas, 2004). Responde a una intención formativa y debe reflejar un logro de aprendizaje a nivel del estudiantado, sin que ello implique desconocer la labor enseñante desplegada por el docente.

Pues bien, la tradición pedagógica reconoce el objetivo como componente didáctico por excelencia. Para A. de Zayas no solo es el elemento que marca la dirección del proceso enseñanza aprendizaje, sino también el que importa la imagen que se pretende formar, de acuerdo con el encargo social, por lo cual deviene en modelo pedagógico del encargo social (A. de Zayas, 2004). Y sin embargo, en nuestro país se instaló la absurda pretensión de sustituir objetivos por competencias. Pretensión que persiste si uno se atiene a la perspectiva ministerial encarnada en el Marco Curricular citado, ya no tanto en respuesta a la hegemonía del conductismo como ayer, sino en la perspectiva de afirmar la llamada formación basada en competencias, aunque siempre planteada en términos de anteponer o sustituir objetivos por competencias, como si los objetivos fueran exclusividad del conductismo.

Ahora bien, son dos las razones que podemos esgrimir contra tamaña falacia. En primer lugar, que objetivo y competencias corresponden a dos componentes estructurales distintos del PEA. La competencia forma parte del componente contenido, por lo cual ambos son necesarios. Objetivo y competencias no son sustitutos sino complementarios. En segundo lugar, el logro de competencias trasciende una clase o sesión. La competencia implica un aprendizaje complejo que se pone de manifiesto cuando “una persona resuelve problemas o logra

propósitos en contextos variados, haciendo uso pertinente de saberes diverso” (Marco Curricular Nacional. Propuesta de Diálogo, 2014). Complejidad que lleva a un proceso de construcción de mediano y largo plazo, con mayor razón cuando se trata de una carrera profesional.

En razón a ello, las especificaciones a la que arriba la programación de unidades de enseñanza aprendizaje radica en precisar los elementos de una competencia: conocimientos, habilidades, disposiciones afectivas y principios éticos. Pero con ello también se refuerza la idea de formular objetivos a partir de la formulación de los elementos de las competencias, como la ha mostrado el profesor sanmarquino Carlos Barriga y otros educadores.

Siguiendo el mensaje que propone Carlos Barriga, el algoritmo para la definición de objetivos (o) de unidad en el marco de una formación por competencias se puede expresar en la fórmula siguiente:

$$o = f (t, e, con, cap, act)$$

$$o = t + e + con + cap + act$$

Donde:

o: objetivo

t: tiempo

e: grado o ciclo del alumno

con: conocimientos

cap: capacidades

act: actitudes

Una expresión gramatical bien puede ser la siguiente:

Al finalizar la unidad (t), el estudiante (e) del segundo ciclo, estará en condiciones de analizar (cap) el significado y explicar (cap) las principales características de (con), así como valorar (act) su importancia para el campo clínico.

La sistematización de contenidos

Pese al tiempo transcurrido persiste la vieja idea conductual de identificar contenido con conocimientos. La versión moderna de contenido difiere significativamente de las versiones precedentes. Como dice A. de Zayas, además del sistema de conocimientos, involucra el sistema de habilidades (capacidades y destrezas) y el sistema de actitudes (incluyendo la valoración). Pues bien, es conocido que este componente estructural del PEA, responde a la pregunta clásica ¿Qué se enseña y aprende?, por lo cual refiere la materia del proceso formativo. “El contenido es aquel componente del proceso, que determina lo que debe apropiarse el estudiante para lograr el objetivo” (A. de Zayas, 2004).

Como se ha dicho, el cambio fundamental operado en los últimos años es que el contenido tiene como referente fundamental la competencia. Gracias a los enfoques cognitivos dicha materia no se limita a los conocimientos o aspectos conceptuales como enfatizaban los conductistas. Su cobertura trasciende lo conceptual para arribar a proceso motores y cognitivos complejos donde se conjugan saberes, destrezas y actitudes. Ahora bien, ¿qué significado corresponde otorgar a cada uno de estos elementos? Nuestros planteamientos son los siguientes:

El *contenido conceptual* es una especificidad del sistema de conocimientos de una rama científica, filosófica o tecnológica y se enraíza en la misión pedagógica de transmitir el saber heredado a las siguientes generaciones. Pero, que frecuente es encontrar falta de rigor en su tratamiento cuando debiera constituir en muestra fundamental del profesionalismo docente en tal o cual nivel educativo o en tal o cual especialidad disciplinar, plasmado en pleno dominio de los conocimientos a ser impartidos. La segunda limitación radica en su falta de sistematicidad u ordenamiento lógico. La falta de rigor se expresa de mil formas. Por ejemplo, cuando el enseñante carece de claridad en torno a las definiciones (comúnmente denominados conceptos o nociones). Es obvio que la falta de rigor no se supera con la visita a internet y sin mayor criterio se asume tal o cual conocimiento, sino

con el estudio riguroso del tema que se desea desarrollar y el criterio suficiente para formularlo adecuadamente.

Esa misma falta de rigor se expresa también cuando se confunde tema con actividad, lo que expresa el desconocimiento de la doble dimensión que encierra el conocimiento: teórica y práctica. La primera eminentemente explicativa e interpretativa, la segunda eminentemente operativa, aplicativa. En ese orden de cosas el tema es la versión sintética del conjunto de conocimientos en su dimensión teórica. La actividad, por su parte, indica la acción principal que se pretende cumplir en torno al tema planteado. Pareciera, entonces, no tenerse en cuenta que el peso de las dimensiones del conocimiento va variando inversamente conforme se pasa de un nivel educativo a otros. Como se sabe, el nivel inicial es el espacio donde prevalecen las actividades, los juegos y no las explicaciones teóricas (lo cual no significa que el docente carezca del sustento epistemológico de tal o cual actividad, de tal o cual juego). En cambio en el nivel de secundaria, con mayor nivel en la educación superior, prevalece el conocimiento teórico mientras que el práctico adquiere una connotación diferente. Por otra parte, la falta de sistematicidad se expresa en la carencia de engarce entre el tema general y los temas específicos que aluden o precisan aspectos o elementos, como en la falta de coherencia entre ellos. El problema de fondo pareciera radicar en el desconocimiento de los niveles de sistematicidad del conocimiento y que según Álvarez de Zayas en el nivel superior son el concepto, la ley, la teoría y el cuadro.

Por su parte el *contenido procedimental* recoge el sistema de habilidades que deben desplegar los estudiantes. Habilidades en el sentido que le confiere A. de Zayas como conjunto de capacidades y facultades que posibilitan el dominio de las acciones y tareas y cuyo desarrollo posibilita su incorporación como cualidades personales o configuraciones de la personalidad del educando. Se convierten, entonces, en el eje de la competencia y el talento humano. Capacidades que por ser atributos humanos todos los poseemos pero no en el mismo grado de desarrollo y calidad. Capacidades, algunas simples otras complejas en razón a la envergadura de los procesos cognitivos que

desencadenan; algunas fáciles de promover en periodos cortos de tiempo, otras realizables en el mediano y corto plazo, horizontes que van con los que se reconoce ahora a las competencias.

Es lamentable, entonces que su formulación se haya convertido en un acto mecánico de señalamiento de capacidades sin ton ni son. Primero, por que quienes las operan desconocen su significado, desconocen el algoritmo de su operatividad o las muestran descoyuntados del referente conceptual a ser abordado. Cuántas veces hemos registrado casos en los que el planificador prevé capacidad como el análisis o la comprensión, pero no tienen idea de lo que significa analizar o comprender, tampoco como piensan desarrollarlas o cuál es su vinculación con la temática concreta.

El planificador no debe persistir en señalar una retahíla de capacidades sin un claro dominio del significado de cada una de ellas, sin tomar en cuenta que hay capacidades simples pero también complejas. No tiene la misma jerarquía la capacidad de identificar o clasificar que la de analizar o la de pensamiento lógico. Tampoco es correcto desvincularlas del contenido conceptual, pues no es lo mismo comprender la definición del cuerpo humano que comprender una de sus funciones. Por lo demás, para una clase o sesión de 50 minutos no se puede persistir en señalar diversidad de capacidades, salvo que se trate de capacidades simples o sencillas. Lo prudente radica en establecer aquella cuyo significado está claro y que es efectivamente realizable en el pequeño lapso de tiempo disponible.

En cuanto *al contenido actitudinal* o de valores según A. de Zayas, constituye la significación que la clase tiene para el estudiante, el grado de importancia que los conocimientos y las interacciones le merecen. Representa, por tanto la promoción del acto de valoración del estudiante al sumirse en el desarrollo de la clase o sesión. No se trata, entonces de señalar tal o cual actitud, tal o cual valor, sino de promover aquel o aquellas que van a ser parte de la disposición del estudiante en la sesión planteada

IV. Orientaciones

Orientaciones metodológicas

Como afirma A. de Zayas, método es el componente del proceso enseñanza aprendizaje que le otorga lógica a su secuencia, que le ofrece orden y coherencia, en la perspectiva de alcanzar el objetivo. Señala la vía, el camino o curso que sigue la dinámica de una clase o sesión. Desde esta perspectiva, el arte docente radica en prescribir rigurosamente la ruta metodológica pertinente y adecuada. Contra lo que usualmente se asume el método implica diversidad de acciones pero en el sentido de secuencia o pasos que sigue el ordenamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, en razón a la disposición de consabidos procedimientos y técnicas. La bibliografía sobre su variada riqueza es abundante. A. de Zayas los clasifica en razón al grado de participación de los agentes: alumnos y educadores, por la lógica en el desarrollo del contenido y su correspondiente asimilación y por la estimulación de la actividad productiva del conocimiento. Por otra parte, no se debe confundir método con procedimientos y técnicas. Los procedimientos y las técnicas son elementos, eslabones de la estructura interna del método.

Por otra parte la prescripción metodológica no puede estar desligada de la secuencia que debe seguir el contenido conceptual ni de los grandes tramos o momentos que adopta el desarrollo de una unidad didáctica y las correspondientes sesiones. Es decir, método, procedimientos y técnicas van a depender de la temática disciplinar y el tramo respectivo. Pero la pregunta relevante es la siguiente: ¿Qué opciones metódicas son las más recomendables para el desarrollo de una asignatura?

La respuesta no es sencilla, pues lo más recomendable es afrontar la prescripción metodológica en el terreno concreto una vez definidas las unidades didácticas y las sesiones respectivas. En el extremo se puede recomendar un ajuste metódico al tipo de conocimiento que va a ser abordado. Así, por ejemplo, si se trata de definiciones (conceptos o nociones) el método más apropiado puede ser el de

asimilación de contenidos, con procedimientos de análisis y síntesis y procedimientos explicativos. En cambio si se trata de características, elementos, partes o etapas, seguramente lo más recomendable son métodos de dominio y sistematización del contenido conceptual y, especialmente métodos activos de elaboración conjunta, productivos y creativos o métodos de enseñanza problémica. Asimismo, procedimientos descriptivos, demostrativos, de caracterización o experimentales y técnicas de procesamiento de la información (paneles, mapas mentales).

Orientaciones evaluativas

Desde el plano limitado en que nos estamos moviendo, la evaluación silábica implica la valoración del proceso enseñanza aprendizaje involucrado en una determinada asignatura. La apreciación de su significatividad y cualidades. Son dos los planos en los cuales opera la evaluación silábica, la que proviene del sistema de gestión centrada en la evaluación de su preparación y la evaluación de su ejecución; y la que tiene que ver con la evaluación de los resultados de aprendizaje, con la evaluación del estado y progreso del estudiante en su aprendizaje.

En este sentido, lo aconsejable radica en determinar los indicadores de logro de la o las competencias consideradas. La evaluación debe centrarse en el grado y nivel de alcance de cada uno.

Por otra parte, corresponde determinar el rubro exámenes y prácticas. Es decir las pruebas individuales o grupales a ser aplicadas, asimismo las prácticas individuales y grupales que deben ejercitarse. En todos los casos, precisar los indicadores de desempeño que sean necesaria. Finalmente, exponer y sustentar las calificaciones a ser empleadas.

V. Logística

Se trata de delimitar la logística silábica, es decir la disposición de recursos humanos y materiales que el desarrollo de las unidades y las sesiones requieren. En el primer caso se trata del docente o el equipo docente responsables de la asignatura. En el segundo caso de los equipos y materiales, según se trate o no de del uso o no de TICs y de entornos virtuales. Finalmente requerimientos físicos de aulas, ambientes de biblioteca y laboratorios, etc.

CONCLUSIONES

Al plantear nuestro Objetivo de trabajo centrado en determinar el grado de consistencia entre el diseño de los sílabos de la carrera profesional de medicina de la UNPRG, y la epistemología curricular y didáctica existente, particularmente, en torno a los componentes básico y sustantivos de todo proceso enseñanza aprendizaje, se tomó como modelos teóricos, los propuestos en el ámbito latinoamericano, por destacados estudiosos como el cubano Alvarez de Zayas, y los colombianos Sergio Tobón y Zubiría Samper. El trabajo realizado, muestra las siguientes conclusiones:

1. Es notable la ausencia del problema como componente didáctico, lo cual muestra que la programación silábica carece de este norte estratégico, poniendo en riesgo la consistencia de las estrategias y demás procesos en la formación profesional pertinente a una determinada realidad.
2. En cuanto al objeto de estudio, en casi de la mitad de los casos, tampoco se enuncia, lo que necesariamente tendrá implicancia, en el diseño de los contenidos de manera particular.
3. Respecto al objetivo, considerado como ente rector del PEA, es evidente un escaso dominio conceptual por parte de la plana docente, encontrándose muchas veces entendido como competencia, siendo notables las falencias técnicas de su enunciado.
4. Los contenidos, en muchos casos se entienden como una lista de temas, habiendo una nula referencia al nivel de dominio y profundidad esperados en su logro por parte de los alumnos.
5. El Método, se patentiza en estrategias mayormente de tipo receptivo, además de expectativas predominantemente reproductivas respecto a logros por parte de los estudiantes. En la generalidad, no hay incentivo a trabajos de Investigación realmente de impacto.

6. La evaluación no parece entenderse en su rol de agente de medición de avances, ni como recurso de retroalimentación de procesos, ya que se limita a exámenes teóricos y una que otra observación de logro de habilidades y actitudes.
7. En suma, habiendo un modelo silábico establecido, que incluso siendo perfectible, se aprecia una incompleta aplicación de este, habiendo asignaturas que no lo toman en cuenta.
8. Todo ello muestra una elevada inconsistencia entre la programación silábica y lo más avanzado de la ciencia curricular y didáctica latinoamericana. Por lo menos, en cuanto, a la necesaria correlación entre los componentes planteados y su fundamento científico técnico, de acuerdo a la teoría didáctica vigente.

RECOMENDACIONES

1. La Dirección de Escuela debería convocar, en lo más inmediato posible, a un evento docente, de análisis y discusión sobre Diseño silábico, con la necesaria asesoría de expertos en didáctica.
2. Establecer los medios necesarios para garantizar la participación obligatoria y activa de la plana docente, que necesariamente termine en productos silábicos.
3. Programar eventos periódicos de seguimiento de ejecución silábica.
4. Establecer una Unidad de Monitoreo Pedagógico, direccionada por expertos en pedagogía, como componente permanente institucional, que haga el seguimiento respectivo al desempeño docente de nuestra Facultad, con una adecuada retroalimentación que permita una mejora de los procesos didácticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos. 2004. 7ª. ed. Didáctica de la Educación Superior. Fondo Editorial FACHSE. Chiclayo. Perú.
2. APORTES PARA UN CAMBIO CURRICULAR EN ARGENTINA. 2001. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS. Bs. As. Argentina.
3. BARBERÁ ALBALAT, Vicente. 1995. Normas para la elaboración del Proyecto curricular. Editorial Escuela española. Madrid. España.
4. BARRIGA HERNÁNDEZ, C. 2003. “¿Es posible un currículo por áreas y no por asignaturas?”, en Mejía Mejía, E. Diseño curricular (antología). Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 348-369. Lima.
5. CASTAÑEDA HEVIA, Á. E. 1998. Enfoque sistémico del diseño curricular. Síntesis metodológica. Material elaborado para la Conferencia sobre Diseño Curricular del II Taller IGLU-Caribe a desarrollarse en la Universidad Simón Bolívar. Caracas. Venezuela.
6. CONTRERAS DOMINGO, José. 1990. Enseñanza, currículum y profesorado. Ediciones AKAL. Madrid. España.
7. COX, Kenneth y EWAN, Christine. 1990. La Docencia en Medicina. Ediciones DOYMA. Barcelona. España.
8. DE ALBA, Alicia. 2000. Posmodernidad y Educación. Implicancias epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. Documento de trabajo para Maestría en Docencia e Investigación Universitarias. Lambayeque. Perú.

9. DE ALBA, Alicia. Evaluación de la congruencia interna de los Planes de Estudio. Análisis de un caso. Revista de la Educación Superior. N° 54. Abril – Junio. México.
10. DÍAZ BARRIGA, Á. 1999. Ensayos sobre la problemática curricular. (2da. reimpresión de 5ta. edición), Trillas, ANUIES, Colección Curso Básico para Profesores, Área Sistematización de la Enseñanza. México.
11. DÍAZ BARRIGA, F. (1993), “Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral”, en Tecnología y Comunicación Educativas, No. 21. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México.
12. DELGADO SANTA GADEA, Kenneth. y otros. 1991. Formación Docente en el Perú. Tres Ensayos. Editorial magisterial. Lima. Perú.
13. DÍAZ BARRIGA, Ángel. 1985. Didáctica y Currículum. Ediciones Nuevomar. México DF.
14. FACHSE. Didáctica General. Agosto del 2000. Editorial EOS. Lambayeque.
15. FOLLARI, Roberto. 1982. El currículo como práctica social. Memorias del Encuentro sobre diseño curricular. ENEP ARAGON. UNAM. México.
16. OBESO TERRONES, Walter. 2001. Los siete pecados capitales de la Educación médica en el Perú”. Revista HAMPI RUNA de la Facultad de Medicina Humana de la UPAO. Trujillo. Año 1. N° 1. Octubre.
17. PEÑALOZA RAMELLA, W. 1999. “El curriculum y la didáctica”, en: Temas centrales. Fórum Internacional de Educación “Encinas 99: debate educativo nacional”. Primera edición, Lima: Derrama Magisterial, Centro Cultural “José Antonio Encinas”, pp. 149-178.

18. PERALTA ESPINOSA, M. V. 1996. Currículos educacionales en América Latina: Su pertinencia cultural (una aproximación desde la educación infantil y Superior). Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
19. RAMOS TRAVER Zacarías. 1998. Teoría y práctica de la Evaluación en la Educación secundaria. Editorial Escuela española. Madrid. España
20. REVILLA FIGUEROA, Diana. Didáctica de la especialidad: Textos referidos a los procesos de Enseñanza Aprendizaje. FACHSE. Sin fecha.
21. RODRIGUEZ DEL S. Natalia. 1996. SYLLABUS. ¿Instrumento de Enseñanza? Revista Nacional de la Unidad de Postgrado de Educación. UNMSM.
22. RÓVERE, Mario y otros. 1991. Formación en Salud, La articulación del conocimiento básico. ENSAP. Lima. Perú.
23. SALAS-PEREA, Ramón. 1998. La evaluación en la Educación superior Contemporánea. Universidad Mayor de san Andrés. La Paz. Bolivia
24. TOBON, Sergio. 2009. Formación basada en Competencias. El Pensamiento complejo: Diseño curricular y Didáctica. Bogotá. Colombia.
25. ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. 2006. Los Modelos pedagógicos. Hacia una Pedagogía dialogante. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
26. ZABALZA, Miguel. 1995. Diseño y desarrollo curricular". Editorial Narcea. Madrid. España.

ANEXOS

Anexo 1

MODELO DE SILABO POR COMPETENCIAS VIGENTE

Instructivo

I. DATOS GENERALES.

Contiene los siguientes datos:
Nombres de los docentes,
Facultad,
Escuela profesional
Asignatura,
Ciclo de estudios,
Área curricular,
Número de créditos,
Número de horas,
Requisitos, lugar de clases teóricas y prácticas,

II. SUMILLA.

Resumen o versión corta de la asignatura; relación de lo esencial y concreto de los contenidos de la asignatura, manteniendo la información con menor número de palabras.

III. OBJETIVO GENERAL.

Lo constituye el enunciado global sobre el resultado final que se pretende alcanzar - ¿qué?, ¿dónde?, ¿para qué?

Precisa la finalidad del aprendizaje, en cuanto a sus expectativas más amplias. Orienta el proceso de aprendizaje. Son aquellos que expresan un logro sumamente amplio y son formulados como propósito general de estudio.

IV. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Deben ser consistentes con el objetivo general. Se expresa una acción a llevar a cabo. Por lo tanto debe estar iniciado por verbos fuertes, que indican acciones, a continuación se indica el fenómeno en el que o con quien- se llevara a cabo dicha acción. Seguidamente se indica el objeto de estudio, es decir, el fenómeno o las partes en relación que serán estudiadas, indicando finalmente para qué se realiza esta acción.

Requisitos para plantear los objetivos: enfocarse el aprendizaje. Ser realistas. Ser medibles. Ser congruentes. Ser importantes. Redactarse evitando palabras subjetivas. Precisar los factores existentes que lleva el aprendizaje. Enfatizar la importancia de mejorar La organización.

V. CAPACIDADES.

Son aptitudes mentales hipotéticas que permitirían a la mente humana actuar y percibir de un modo que trasciende las leyes naturales. Se denomina capacidad al

conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tareas. En este sentido, esta noción se vincula con la de educación, siendo esta ultima un proceso de incorporación de nuevas herramientas para desenvolverse en el **mundo**. El termino capacidad también puede hacer referencia a **posibilidades** positivas de cualquier elemento.

En general, cada individuo tiene variadas capacidades de la que no es plenamente **consciente**. Así, se enfrenta a diversas tareas que le propone su existencia sin reparar especialmente en los recursos que emplea. Esta circunstancia se debe al proceso mediante el cual se adquieren y utilizan estas aptitudes. En un comienzo, una persona puede ser incompetente para una determinada actividad y desconocer esta circunstancia; luego, puede comprender su falta de capacidad; el paso siguiente es adquirir y hacer uso de recursos de modo consciente; finalmente, la aptitud se torna **inconsciente**, esto es, la persona puede desempeñarse en una tarea sin poner atención a lo que hace. Un ejemplo claro puede ofrecerlo el deporte. Una atleta utiliza técnicas sin pensar en ellas. Esto se debe a que ha alcanzado un nivel en el cual su capacidad se ha interiorizado profundamente.

Hasta aquí, el proceso de **adquisición** de nuevas capacidades. No obstante, no todas las capacidades del hombre son adquiridas. Muchas de ellas son innatas. De hecho, están puedes considerarse las más importantes, en la medida en que posibilitan a las demás, así por ejemplo el aprendizaje de una ciencia requiere de un mínimo de racionalidad, una capacidad es propia de la especie humana.

Es importante intentar incorporar continuamente nuevas capacidades para enfrentar los desafíos que se presentan y logran una mejora en la **calidad de vida**. Para ello no basta la educación formal, sino que también es necesaria una buena **cuota** de predisposición autodidacta

VI. COMPETENCIAS.

Para la Pedagogía conceptual define a la COMPETENCIA- es decir, su esencialidad- el QUERER – SABER – HACER con los afectos – valores, sentimientos, juicios de valor, opciones de vida. Lo saberes – los conocimientos, informaciones, pero sobre todo instrumentos de Conocimiento y Operaciones Mentales – los haceres – las expresiones, los lenguajes, las praxias de un ser humano– siendo esto un tipo de enseñanza único y privilegiado de los seres humanos.

1. **Competencia general:** son competencias que el estudiante tiene que alcanzar al final del dictado de la asignatura y comprende: las cognitivas o conceptuales, las procedimentales y actitudinales.
2. **Competencias específicas;** son habilidades específicas en la asignatura que el estudiante tiene que alcanzar en un periodo de tiempo y que juntas completan las competencias generales.

VII. EVALUACIÓN.

Las evaluaciones consideran principalmente los conocimientos, habilidades y actitudes referidas al logro de las competencias y objetivos.

El sistema de evaluación comprende los criterios: pruebas escritas, prácticas, seminarios y trabajos de aplicación y de investigación, responden a los objetivos, competencias y contenidos.

El tipo de preguntas o ítems son: opción única, complemento múltiple, análisis de relación y casos clínicos.

Los instrumentos de evaluación para cada criterio no deben exceder de 5 parámetros a evaluar ni de 3 niveles según la escala de Likert.

VIII. SECUENCIA.

Consiste en realizar el seguimiento personal del logro de los objetivos y competencias generales de cada unidad didáctica.

IX. RECURSOS.

Comprende: recursos humanos, físicos y materiales, útiles para el desarrollo de la asignatura.

X. DESARROLLO DEL PROGRAMA.

Establece el desarrollo de contenidos o cronograma de actividades conceptuales, procedimentales y actitudinales en relación al tiempo, estrategias metodológicas y criterios de evaluación plasmados en el cuadro de doble entrada por cada unidad didáctica.

XI. TUTORIA Y RETROALIMENTACIÓN.

1. **TUTORIA.** se trata de un compromiso compartido en base al seguimiento y apoyo del tutor que da al alumno los elementos requeridos para su incorporación a la vida académica universitaria, así como el logro de metas personales y profesionales.

Es una acción académica y de formación donde se encientan o promueven las condiciones para que la relación entre ambos actores sea exitosa en la disminución de la deserción y reprobación en la carrera de Médico Cirujano.

La implementación del programa de acción tutorial proveerá a la facultad de una herramienta más que fortalecer la vida académica incidiendo en el desarrollo del proceso académico, estrechando la relación alumnos institución y sociedad y debe ser informado semestralmente.

Para lo cual se presenta las siguientes partes: plan de acción tutorial, programa operativo de acción tutorial e instrumentos operativos de acción tutorial, adicionamos estadísticas y documentos de soporte teórico – ver anexos.

2. RETROALIMENTACIÓN.

El proceso de retroalimentación debe acompañar al proceso enseñanza aprendizaje a lo largo de toda su extensión, con la intención de dar inmediata y oportuna información al alumno acerca de localización de su desempeño para que realice las correcciones necesarias con el objeto de mejorar su competencia. La retroalimentación no está restringida solo a corregir los errores y omisiones que cometa el alumno para que se haga cada vez más competente – retroalimentación negativa- , sino también para que se de cuenta de sus aciertos – retroalimentación positiva- como una forma de estimularlo para hacer las cosas cada vez mejor. Es una forma de aumentar su motivación intrínseca para aprender y/o trabajar con mayor eficiencia.

La retroalimentación consiste en la información que se proporciona al estudiante sobre su desempeño con intención de permitirle reforzar y superar sus deficiencias. La retroalimentación consiste en:

- Información traducida, como cuando se entregan calificativos.
- Información correctiva, como las recomendaciones que se incluyen en los exámenes o trabajos escritos de los estudiantes con el fin de que puedan mejorarlos en el futuro.
- Información inmediata, como cuando el profesor explica un concepto y observa los rostros de los estudiantes y percibe confusión en ellos.
- Información diferida, cuando se informa del desempeño únicamente al final del curso.
- Se realiza con los alumnos desaprobados.
- La retroalimentación según su función puede ser:
 - Positiva, implica proporcionar sobre logros obtenidos o sobre los cambios beneficios que el estudiante muestra en su desempeño.
 - Negativa, se orienta a ayudar al estudiante a corregir hábitos o conductas inapropiadas.

XII. BIBLIOGRAFÍA

Relación de los documentos que se han consultado para la elaboración de los sílabos con una antigüedad no mayor de 5 años y que se encuentren en la biblioteca de la universidad.

XIII. ANEXOS. Contiene los instrumentos de evaluación y otros.

ANEXO N° 1	
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO - LAMBAYEQUE	
FACULTAD MEDICINA HUMANA	
EVALUACIÓN DE CLASE	
GUÍA DE OBSERVACIÓN	
1	¿Es puntual para empezar la clase y para terminarla?
2	¿Cómo se presenta ante los estudiantes el docente, tanto en vestimenta como anímicamente?
3	¿Introduce el tema de la clase?
4	¿Comunica los objetivos a los alumnos?
5	¿Desarrolla el tema de la clase utilizando una estrategia determinada- métodos, técnicas y estrategias?
6	¿Existen en el desarrollo de la clase momentos de ejemplificación y fijación ?
7	¿Permite y/o sugiere la participación de los estudiantes? ¿De qué modo?
8	¿Realiza aclaraciones precisas?
9	¿Formula preguntas a sus alumnos en forma clara?
10	¿Crea un clima cordial entre profesor y alumnos?

11	¿Aceptacríticas a lo que expone o posturas contrapuestas?
12	¿Cómo reacciona ante una pregunta inadecuada?
13	Si para alcanzar los objetivos planteados es necesario una demostración didáctica ¿la realiza correctamente?
14	¿Realiza un cierre del tema de la clase? ¿Cómo?
15	¿Utiliza algún recurso didáctico? ¿es adecuada su utilización de acuerdo a los momentos y el tema de la clase?
16	Sugerencia que realizaría a su colega
17	Conclusiones generales- surgen del comentario de la clase entre los observantes y el observado,

ANEXO 2	
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO	
FACULTAD MEDICINA HUMANA	
ENCUESTA PARA EVALUAR DESEMPEÑO POR ALUMNO	
NOMBRE DEL PROFESOR:	
ASIGNATURA: CICLO LECTIVO.....	
INSTRUCCIONES:	
Al final de cada una de las preguntas de este cuestionario se presentan 7 números. Expresé su opinión de la labor del profesor seccionando UNO de estos números.	
7 = muy bien o siempre MB	
6-5 = bien o casi siempre B	
4 = regular o a veces R	
3-2 = mal o raras veces M	
1 = no hizo nunca NN	
Cuando ud no haya podido observar lo que se plantea en la pregunta, seleccione la letra A .	
Escoja solo un numero para dar si respuesta, encerrándolo en círculo el número que mejor represente su opinión sobre cada pregunta.	
Entre los números de la escala anterior los números 6-5 igual descripción, es decir, ambos significan Bien o Casi siempre. Cuando ud vaya a escoger entre dos números tenga presente que al seleccionar el numero 6 le otorga mayor puntaje a la pregunta que si escoge el número 5. También sucede lo mismo con los puntajes 2-3, ambos significan mal l rara veces M. Al seleccionar el 3 otorga mayor puntaje a la pregunta que si selecciona el número 2.	
El Profesor: MB B R M MN A	
1. Explico los objetivos del curso al principio del semestre:	7 6 5 4 3 2 1 A
2. Dio orientación sobre el contenido general del curso	7 6 5 4 3 2 1 A
3. Presento al principio del semestre las actividades para desarrollar el curso	7 6 5 4 3 2 1 A
4. Explico el sistema de evaluación a utilizar	7 6 5 4 3 2 1 A
5. Asiste a las clases con regularidad	7 6 5 4 3 2 1 A
6. Comienza y termina las clases a la hora señalada	7 6 5 4 3 2 1 A
7. Utiliza diferentes técnicas de trabajo en las clase como Investigaciones, trabajos en equipo, discusiones en Grupos y otras	7 6 5 4 3 2 1 A

8. Explica con precisión y claridad	7 6 5 4 3 2 1 A
9. Formula preguntas en el desarrollo de la clase	7 6 5 4 3 2 1 A
10. Presenta las clases en forma organizada	7 6 5 4 3 2 1 A
11. Se muestra seguro durante el desarrollo de las clases	7 6 5 4 3 2 1 A
12. Indica de forma clara y precisa los trabajos que deben Realizar los estudiantes en la asignatura	7 6 5 4 3 2 1 A
13. Orienta a los estudiantes sobre la forma de hacer los Trabajos que debe realizar los estudiantes de la asignatura	7 6 5 4 3 2 1 A
14. Mantiene el interés de los estudiantes en clases	7 6 5 4 3 2 1 A
15. Acepta preguntas de sus estudiantes	7 6 5 4 3 2 1 A
16. Estimula a los estudiantes para que participen en las clases	7 6 5 4 3 2 1 A
17. Ofrece ayuda a los estudiantes cuando se la solicitan para resolver sus dudas o problemas con la asignatura	7 6 5 4 3 2 1 A
18. Mantiene relaciones respetuosas con los estudiantes	7 6 5 4 3 2 1 A
19. Mantiene la disciplina en las clases y los exámenes	7 6 5 4 3 2 1 A
20. Mantiene relaciones interpersonales satisfactorias con Los estudiantes	7 6 5 4 3 2 1 A
21. Evalúa a sus estudiantes de acuerdo al material utilizado en las clases	7 6 5 4 3 2 1 A
22. Evalúa a sus estudiantes de acuerdo a los objetivos de la asignatura	7 6 5 4 3 2 1 A
23. Evalúa con frecuencia establecida en el reglamento de evaluación	7 6 5 4 3 2 1 A
24. Discute con sus estudiantes los resultados de las Evaluaciones	7 6 5 4 3 2 1 A
25. Entrega las calificaciones de exámenes y trabajos en 08 días o menos	7 6 5 4 3 2 1 A
26. Le ha calificado justamente sus exámenes y trabajos	7 6 5 4 3 2 1 A

ANEXO 3	
FACULTAD MEDICINA HUMANA – UNPRG	
EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA	
CRITERIOS	FUNDAMENTE SU apreciación (SI ES NECESARIO)
1. CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS a. Plenamente b. Parcialmente c. Ninguno	
2. DESARROLLO DEL SYLLABUS a. Total b. Parcial	
3. METODOLOGÍA UTILIZADA a. Optimo b. Aceptable c. Insuficiente	
4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, Contenido teórico: a. Cuestionarios bien elaborados y resultados bien utilizados b. Poco rigor en la elaboración y aplicación de resultados	

<ul style="list-style-type: none"> c. Deficiente elaboración y sin trascendencia d. No se evaluó 	
<p>5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, contenido práctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Cuestionarios bien elaborados y resultados bien utilizados b. Poco rigor en la elaboración y aplicación de resultados c. Deficiente elaboración y sin trascendencia d. No se evaluó 	
<p>6. ACERCA DE LOS CONTENIDOS DE CURSO</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Vigentes b. Poco actualizados 	
<p>7. COHERENCIA DE LOS CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Todos los contenidos son coherentes con los objetivos de la asignatura b. Algunos contenidos no son coherentes con los objetivos 	
<p>8. DE LOS CONTENIDOS DEL CURSO</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Útil y aplicable b. Poco útil c. Inútil e inaplicable 	
<p>9. DE LA BIBLIOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Es vigente y accesible b. Es vigente y poco accesible c. No está actualizada 	
<p>10. RESPECTO A LAS SEDES DOCENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Permite el logro de todos los objetivos b. Solo el logro parcial de los objetivos c. No permiten el logro de los objetivos 	
<p>11. EN SÍNTESIS DE LA ASIGNATURA FUE</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Muy importante y de buen desarrollo b. Poco importante y de regular desarrollo c. Sin importancia y mal desarrollo 	

Anexo 2

ESTRUCTURA DE LOS CUADROS DE VALORACIÓN

Componente problema en las asignaturas de naturaleza: “...”

Sílabo	Contiene		Referencia al desempeño		Mención de carencias formativas	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO

Resultado general de la valoración del componente problema en las asignaturas consideradas

ASIGNATURAS	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
CONTIENE										
SI										
NO										
TOTAL										
REFERENCIA A DESEMPEÑO										
SI										
NO										
TOTAL										
ENUNCIADO DE CARENCIAS										
SI										
NO										
TOTAL										

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológicas

Componente Objeto en las asignaturas de naturaleza: “....”

Sílabo	Enuncia		Se detallan aspectos carenciales	
	SI	NO	SI	NO

Resultado general de la valoración del componente Objeto en las asignaturas consideradas

SILABOS	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
ENUNCIA										
SI										
NO										
TOTAL										
DETALLE DE CARENCIAS										
SI										
NO										
TOTAL										

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológicas

Resultado general de la valoración del componente Objetivo en las asignaturas consideradas

ASIGNATURAS	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
DIMENSION. GENERAL SI NO TOTAL ESPECÍFICOS SI NO TOTAL										
E. TÉCNICO M. DE LOGRO SI NO TOTAL S. DE LOGRO SI NO TOTAL										
LOGROS PROP. CONOCIM. SI NO TOTAL CAPACIDADES SI NO TOTAL ACTITUDES SI NO TOTAL										

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológicas

Componente Contenido en las asignaturas de naturaleza: “....”

Sílabo	Naturaleza indicada						Mención de Niveles				
	Instructiva		Desarrolladora		Educativa		Profundidad		Dominio		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

Resultado general de la valoración del componente Contenido en las asignaturas consideradas

SÍLABO	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
NATURALEZA INSTRUCTIVA SI NO TOTAL										
DESARROLL. SI NO TOTAL										
EDUCATIVA SI NO TOTAL										
NIVELES PROFUND. SI NO TOTAL										
DOMINIO SI NO TOTAL										

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológicas

Componente Método en las asignaturas de naturaleza: “....”

Sílabo	Por tipo de actividad						Por nivel de logro					
	Recept..		Participativa (casos/sem.)		Investig.		Reproduc.		Produc.		Creativo	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

Resultado general de la valoración del componente Método en las asignaturas consideradas

SÍLABO	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
TIPO DE ACTIVIDAD RECEPTIVA SI NO TOTAL										
PARTICIPATIVA SI NO TOTAL										
INVESTIGATIVA SI NO TOTAL										
NIVEL DE LOGRO REPRODUC. SI NO TOTAL										
PRODUCTIVO SI NO TOTAL										
CREATIVO SI NO TOTAL										

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológicas

Componente Evaluación en las asignaturas de naturaleza: “....”

Sílabo	Naturaleza						Contenido precisado				Instrumentos					
	Diag.		Proceso		Sumativa		Criterios		Indicadores		P. Obj.	Fichas Obs.		L. Cotejo		Informes
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	INDIC.	IND.	ANEX.	IND.	ANEX.	IND.

Resultado general de la valoración del componente Evaluación en las asignaturas consideradas

SÍLABO	HS		CB		CC		T		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
NATURALEZA DIAGNOSTICA SI NO TOTAL PROCESO SI NO TOTAL SUMATIVA SI NO TOTAL										
CONTENIDO CRITERIOS SI NO TOTAL INDICADORES SI NO TOTAL										
INSTRUMENTOS FICHAS OBS. INDICADAS SI NO TOTAL ANEXADAS SI NO TOTAL LISTA COTEJO INDICADAS SI NO TOTAL ANEXADAS SI NO TOTAL INFORMES INDIC. SI NO TOTAL										

HS: Humanísticas Sociales / CB: Ciencias Básicas / C1.C: Ciencias Clínicas / T: Tecnológico.