

## El sílabo: sus fundamentos fácticos y epistemológicos

AUTORES: Autor: Hugo David Tapia Sosa<sup>1</sup>

Alejandro Eleodoro Estrabao Pérez<sup>2</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [aestrabao44@nauta.cu](mailto:aestrabao44@nauta.cu)

Fecha de recepción: 12 - 08 - 2020

Fecha de aceptación: 27 - 10 - 2020

### RESUMEN

La investigación que se presenta es de carácter cualitativo, se formuló como objetivo de la investigación, valorar desde la reflexión crítica la relación entre los componentes del sílabo y su relación con los procesos de formación de capacidades o competencias, así como los procesos de apropiación de la investigación educativa que devienen en cultura investigativa de los estudiantes de formación docente que para atender lo diverso de su cultura se requiere significar la importancia de ello en el desarrollo del aprendizaje intercultural. En la estructura actual se desarrollan sistematizadamente los componentes del sílabo en su integralidad, intelectualidad y profesionalidad que gesta lograr la formación de la autonomía investigativa intercultural. Los resultados o logros dan cuenta de insuficiencias y debilidades en el modelo educativo de la universidad puesto que a pesar de que formula la necesidad de sustentar acciones de consolidación de competencias solo alcanza la formulación de competencias genéricas para todos los campos profesionales.

**PALABRAS CLAVE:** sílabo; fundamentos epistemológicos del sílabo; la investigación formativa; desarrollo de competencias.

### The whistle: its factual and epistemological foundations

#### ABSTRACT

The research presented is of a qualitative nature, it was formulated as an objective of the research, to assess from critical reflection the relationship between the components of the syllabus and their relationship with the

<sup>1</sup> Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad en Física y Matemática, Magister en Docencia, Mención Gestión en desarrollo del currículo. Profesor Titular. Facultad de Ciencias Agropecuarias y Ambientales – Carrera de Ingeniería Zootécnica de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas – Ecuador. E-mail: [hugotapia61@hotmail.com](mailto:hugotapia61@hotmail.com)

<sup>2</sup> Profesor Titular y consultante de la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Ciencias de la Educación y Licenciado en Física, con más de 50 años de experiencia como directivo de la Educación y docente – investigador. Catedrático de Matemática de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Ambientales – Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, Ecuador.

processes of training capacities or competencies, as well as the processes of appropriation of educational research that becomes an investigative culture of teacher training students that, in order to attend to the diversity of their culture, it is necessary to signify the importance of it in the development of intercultural learning. In the current structure, the components of the syllabus are systematically developed in their integrality, intellectuality and professionalism that aims to achieve the formation of intercultural investigative autonomy. The results or achievements reveal shortcomings and weaknesses in the educational model of the university since, even though it formulates the need to support actions for the consolidation of competencies, it only achieves the formulation of generic competencies for all professional fields.

**KEYWORDS:** syllabus; epistemological foundations of the syllable; formative research; skills development.

## INTRODUCCIÓN

El posicionamiento de nuevos enfoques pedagógicos y paradigmas de la construcción del conocimiento encausan de manera acelerada adecuar el diseño de los instrumentos curriculares a fin de que se correspondan con los desafíos de la contemporaneidad en su dimensión cada vez más compleja dado que sus contextos éticos soportan la presión de los hegemonismos para la licuefacción de la autonomía, la independencia exigidos por el deterioro de los imperialismos y mega transnacionales dedicadas a la recolonización de la conciencia, y un acelerado proceso de enajenación para producir el despojo de los pueblos y la imposición de un pensamiento único neoliberal, individualista y enajenado por el dinero.

Adoptar una posición ética en la educación no sólo es formar ciudadanos y formarse como tales, es, en este contexto, según Rodríguez, Herrera y Guerrero (2018:158) “entender la educación como una forma de posibilitar la reflexión constante mediante una convivencia en beneficio del mejoramiento continuo”.

Si los modelos pedagógicos son de carácter investigativo, intercultural, mediados por la tecnopedagogía en espacios virtuales de construcción del conocimiento, experiencia que resulta de la interactividad diversa de un aprendizaje intercultural sustentado en el desarrollo de capacidades y competencias del estudiante de pregrado de las carreras de formación docente, se avizora entonces en ese entramado de interacciones de los interactuantes en su diversidad un instrumento curricular como el sílabo adecuado a los nuevos tiempos para que desde un escenario de diálogo de saberes se oriente el recate del sujeto posmoderno con una ética liberadora, transformadora situada en la racionalidad crítica de la moral que trasciende en cualidad superior por la pertinencia del poder de transformarse a sí mismo, a las prácticas pedagógicas y a la misma cultura educativa.

El sílabo es un instrumento de planificación de la enseñanza universitaria, que cumple la función de guía y orientación de los principales aspectos del desarrollo de una asignatura, debiendo de guardar coherencia lógica y

funcional en la exposición formal de los contenidos y acciones previstas. Al ser un instrumento de planificación de la enseñanza universitaria debe contemplar los procesos sustantivos que se dan en dicha enseñanza, los cuales deben darse integrados en la carrera y contemplados en la enseñanza de cada asignatura. La elaboración del Sílabo se sustenta en la planificación de la docencia, la investigación y la extensión universitaria centrada en el estudiante.

La educación debe apuntar hacia una perspectiva fundamental de la subjetividad del sujeto que aprende, considerada a partir de un núcleo que deberá ser necesariamente intersubjetivo; es decir, como una relación del hombre consigo mismo y con los demás. Reconocer el poder de transformación demanda tomar una posición frente a la sociedad misma, optando por una postura comunitaria que forme ciudadanos y cultive unas virtudes cívicas que creen, entiendan y extiendan un concepto de ciudadanía activa en el que siempre se redefinen las acciones.

En el presente artículo se reflexiona a la luz de la práctica de lo que en los sílabos se concibe, un proceso educativo de andamiajes interactivos cuyos fundamentos epistemológicos, praxiológicos y axiológicos, interpretan la necesidad de situar lo esencial del currículo en el: convivir y vivir con otros diversos. La clase desde su institucionalidad convoca a pensarla desde sus discursos cotidianos, corporeidades, significados, significantes, saltos, colores, encuentros y desencuentros que se suscitan en la mediación del aprendizaje situado en espacios virtuales, sincrónicos y asincrónicos de construcción del conocimiento de un aprendizaje intercultural.

En el nivel superior, la mediación es un instrumento valioso que fortalece los valores y las competencias profesionales (Fernández y Villavicencio, 2016). El uso de las Tecnología de la Informática y las Comunicaciones (TIC) ha contribuido a romper las barreras en cuanto a espacio-tiempo y ha propiciado una mayor cobertura (Maraza, 2016).

En la actualidad, como refieren Ntho-Ntho y Nieuwenhuis (2016), la mediación pedagógica continúa vigente como estrategia, ya que permite integrarla sin problema a los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje, además de cambiar las formas tradicionales de trabajo e implementar estrategias dialógicas junto con la interactividad (Gutiérrez y Prieto, 2009).

La metodología utilizada en la presente investigación es de carácter cualitativa, se formuló como objetivo de la investigación, valorar desde la reflexión crítica la relación entre los componentes del sílabo y su relación con los procesos de formación de capacidades o competencias, así como los procesos de apropiación de la investigación educativa que devienen en cultura investigativa de los estudiantes de formación pedagógica que para atender lo diverso de su cultura se requiere significar la importancia de ello en el desarrollo del aprendizaje intercultural. Este objetivo se especifica en términos de resultados de aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. Es un concepto de educación basado en el aprendizaje y centrado en el alumno. Se trata, en

definitiva, de un concepto de enseñanza más amplio que tiene lugar en un contexto en el que el profesor debe guiar y acompañar al alumnado a través de un conjunto de actividades educativas para la consecución de una serie de competencias.

## DESARROLLO

El sílabo es una herramienta de concreción del currículo, sus elementos conforman una estructura sistémica funcional en relación con el todo, su pertinencia es adecuada si se corresponde con los fundamentos teóricos, pedagógicos y psicológicos del aprendizaje en relación con el carácter del currículo. La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y el sentido y significado de la práctica socio-constructiva del conocimiento en contextos de la diversidad cultural, investigación formativa y de una sólida postura de respeto a identidad de los interactuantes de un aprendizaje intercultural.

Por consiguiente, el sílabo al instrumentalizar la teoría del currículo es una estructura dinámica, dialéctica, de naturaleza contradictoria que dado el carácter de ciencia se desarrolla y transforma. Por eso se explica que en 50 años de la Universidad Técnica de Esmeraldas “Luis Vargas Torres” (UTELVT) existan varios tipos de sílabos que han ido evolucionando de conformidad al desarrollo del avance de la concepción de la formación profesional docente. Los elementos que lo conforman se argumentan en esta investigación y se valoran desde la discusión siempre positiva y enriquecedora de los cambios que la contemporaneidad impone.

Los procesos de construcción del conocimiento en la educación superior se inician por entender el significado y sentido de la investigación en educación y la necesidad de difundir sus “evidencias”, su “ciencia”, sin que esta tenga que ser positivista, ni cuantitativa; y sin que ésta pase por ser considerada como investigación poco rigurosa o por ciencia de bajo nivel.

Lo anterior conlleva la necesidad de recuperar la reflexión sobre la acción y en la acción de las prácticas educativas transformadoras de la praxis que se piensa, se transforma y se desarrolla al alcanzar estadios superiores de esencialidad, producto de un movimiento dialéctico de unidad y contradicción. Por tanto, el proceso confronta la pregunta ¿qué significa investigar? Una respuesta posible se encuentra en que investigar es una reflexión abierta y profunda sobre cuestiones epistemológicas, axiológicas y ontológicas del objeto que se construye y de los problemas de la profesión que se resuelven para dilucidar con claridad desde la racionalidad producto de la relación teoría-práctica los desempeños académicos y profesionales que se enmarquen en el perfil de salida y que a su vez se correspondan con un ejercicio metodológico encausado desde el modelo pedagógico no tácito que se asume, en el caso que nos ocupa, en la carrera de las Ciencias Experimentales de las Matemáticas y de la Física (CEMF). La crítica a este enfoque es el de considerar que esta forma de concebir la formación profesional en una perspectiva epistemológica, teórica y praxiológica no es más que una filosofía o más despectivamente se le considera como un simple filosofar.

La virtud y fortaleza del enfoque investigativo que sustenta en comprensión, interpretación y desarrollo de sus fundamentos epistemológicos y teóricos aporta significativamente nuevas significaciones desde la construcción del conocimiento al desarrollo de la ciencia (social o natural) situado en la resolución de problemas, tareas, proyectos que dinamizan la formación de competencias investigativas interculturales. Por lo tanto, la investigación educativa surge de la tensión o guerra entre paradigmas que a su vez es la forma natural con la que se desarrolla el conocimiento en cualquier ámbito o contexto, enfocar lo diverso en la resolución de los principales problemas de la ciencia permiten explicar las funciones que cumple la epistemología para reconocer la importancia de la filosofía en los estudios sobre la ciencia.

Durante los años 60 y 70, la investigación educativa florece con una fuerte influencia del positivismo, estuvo focalizada en la idea de usar el método científico para estudiar y mejorar la enseñanza. Enfoque que se plasmó en la concepción de las metodologías cuantitativas como única manera de producir conocimiento riguroso y científico.

No obstante, la producción de conocimiento que se había derivado de esta forma de entender la investigación por la docencia en el uso de métodos de investigación conducían al consumo de un currículo diseñado por expertos del nivel superior de la educación superior y por tanto las insuficiencias en la formación profesional connotan reproducción de saberes y homogeneidad cuyos límites los demostraba la observación sistemática o los experimentos basados en correlaciones que trataban de evaluar la eficacia -causal- de las prácticas docentes para mejorarlas, prácticas que no fueron suficientes para acallar las críticas que empezaban a surgir sobre esta manera hegemónica de concebir la investigación educativa (Stenhouse, 2007).

En la investigación de Tapia (2020: 9-12), precisa que:

El proceso de formación profesional en las universidades tiene como fin la preparación integral del estudiante en términos de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el ejercicio de la profesión en contextos de diversidad, en correspondencia con un proceso que logra formar un docente de la Educación competente de acuerdo con las demandas de la dinámica social.

Por ello se puede plantear que el sistema de procesos que constituye la universidad posee, como contenido fundamental: la formación, la investigación y la difusión, en la unidad contradictoria que se da entre la preservación, desarrollo y difusión de la cultura, que caracteriza de modo particular los objetivos y métodos de los procesos universitarios. Siendo la relación entre preservar – desarrollar – difundir la cultura la contradicción esencial que dinamiza a los procesos universitarios. Estos procesos se dan a nivel de universidad, de facultad, de carrera y están presentes y se desarrollan en la formación de cualquier profesional. Por ello toda asignatura debe contemplar su contribución a la preservación de la cultura, al desarrollo de la cultura y su difusión. Ello debe planificarse en el sílabo.

Toda profesión independientemente de que en ella está presente tanto la preservación, el desarrollo como la difusión de la cultura, su función esencial es la de preservar la cultura establecida, mientras que a través de la investigación científica se transforma y desarrolla esa cultura, con lo cual desestabiliza la profesión, pero a su vez se desarrolla, produciéndose una contradicción entre el equilibrio y el desequilibrio, en todo lo cual es posible a través de la difusión de esa cultura. Por ello se dice que lo que dinamiza los procesos universitarios es la relación dialéctica entre la profesión, la investigación científica y la extensión y promoción, lo cual está presente en cada proceso y en el todo (Estrabao, 2002).

En consecuencia, los objetivos a alcanzar en los procesos universitarios se mueven entre lo profesional y lo investigativo, desde lo productivo a lo creativo. Estos procesos, ya sean formativos de pregrado o postgrado, así como los de investigación y de extensión a la comunidad, se desarrollan en la relación dialéctica entre los objetivos y los métodos para alcanzarlos, constituyendo la contradicción externa de los mismos y consecuencia de la contradicción interna dada entre preservar – desarrollar – difundir la cultura.

Desde una perspectiva más general, las investigaciones realizadas acerca del proceso de formación profesional, abordado por [Barajas (2003); Álvarez de Zayas (2004); Herrera (2006); Cerda y León (2006); Abello y Baeza (2007); Rodríguez (2009); UNESCO (2009); Pérez (2010); Valera (2010); García, Cabrera, González y García (2011); González y Malagón (2015)], develan su esencia y consideran que en su desarrollo se expresan múltiples transformaciones acorde con los avances que demanda la ciencia y la tecnología.

En las definiciones de formación profesional que formulan [Cruz (2003); Cruz (2007); Inicarte y Canquis (2009); Sánchez y Tejera (2010); Sánchez (2013); Rivera y Martínez (2016) y Jaramillo (2016)], se perciben coincidencias en las diferentes líneas de pensamiento que contribuyen a revelar la esencialidad de ese proceso.

Los estudios de [Junquera (2010) y Díaz-Barriga (2010)], connotan perspectivas diferentes del proceso de formación del profesional en sus aproximaciones teóricas. No obstante, hay quienes reconocen que ese proceso constituye un sistema integrado y coherente, para otros, la formación es actividad-comunicación, ya que la actividad en cualquiera de sus formas contribuye a la preservación, difusión y creación de la cultura desde una actuación consciente y creadora en el ejercicio profesional.

A los fines de esta investigación, se asume la conceptualización de la formación profesional como “una totalidad de la realidad, que se desarrolla en el tiempo y en el espacio a través de eventos, donde los sujetos implicados, en el contexto histórico, social y cultural concreto, construyen significados y sentidos en el ámbito de las actividades que realizan, a la vez que se transforman en aras de desarrollar su cultura” (Fuentes, 2011:12).

Aunque se aprecia el valor esclarecedor de la anterior conceptualización, no se aborda la formación profesional en contextos multiculturales, pluriculturales e interculturales.

Desde una perspectiva más alineada con la formación de los estudiantes de las Ciencias Pedagógicas, los trabajos [Iniciarte (2005); Horruitiner (2006); Varela (2010); Pla, et al (2012); Fuentes (2011); González (2013), (citados por Llerena 2015)] enfatizan en la atención sistemática que precisa la formación de un profesional transformador frente a la contemporaneidad.

Lo anterior es válido, si se considera que los profesionales de la educación tienen el encargo social de educar las presentes y futuras generaciones de las naciones y mediar desde lo diverso la construcción de saberes que garanticen un aprendizaje para toda la vida, una postura ética ante los dilemas humanos, medioambientales, multiculturales, plurinacionales e interculturales que enfrenta el mundo hoy y una actitud positiva para con la ciencia y la tecnología.

La formación profesional de los estudiantes de la carrera de las Ciencias Experimentales de las Matemáticas y de la Física en función del Modelo Educativo de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas (2016) y Reporte de aprobación del diseño de la carrera del (2017), debe garantizar no solo la preparación en su ciencia, sino también, dotarlos de las competencias necesarias para resolver las diversas problemáticas que se generan en escenarios escolares de aprendizaje diverso.

Se empieza así una reflexión sobre la planificación de la propia docencia centrándose en lo que ha de aprender el estudiante y el objetivo de dicho aprendizaje formulado en términos de competencia aplicándolo al diseño de una asignatura concreta. Se trabajan, así, cuestiones relacionadas con la forma, es decir la redacción de la competencia, pero también el contenido de esta.

El docente ha de reflexionar para planificar las competencias a trabajar, modalidades docentes y tareas asociadas a las mismas, tipo de trabajo del alumno (individual/cooperativo), tiempo que el alumno destina a la tarea (presencial y no presencial) y número de alumnos por grupo. Se trabajan los diferentes tipos de modalidad docente y ejemplifican las posibles tareas a ellas asociadas. Se hace hincapié en la coherencia entre las tareas que se propondrán al alumno y las competencias propuestas.

Se elaboran las claves de la evaluación de competencias: herramientas de evaluación (portafolios, exámenes, trabajos..., es decir, evidencias del desarrollo de la competencia), criterios de evaluación (indicadores claros y objetivos relacionados con el nivel de logro de la competencia) y porcentaje de la nota final. Para ello, se utilizan materiales relacionados con distintos instrumentos de evaluación y se valoran las herramientas y los procedimientos más utilizados habitualmente por el grupo.

Esta planificación de la docencia centrada en el estudiante ha permitido reflexionar acerca de una serie de aspectos: las expectativas y conocimientos previos de los docentes sobre la aplicación de las competencias y su repercusión en el aprendizaje del estudiante; la disposición del profesorado ante el cambio; la adaptación de la asignatura en términos de competencias; la cohesión que debe presentar el planteamiento metodológico con las competencias a desarrollar y la evaluación de las mismas, y finalmente, las necesidades formativas detectadas en el proceso.

En cuanto al contenido de las competencias, resulta necesario y conveniente formular las competencias que realmente responden al objetivo final de aprendizaje del alumno. Normalmente se hace una programación que desde la estructura: objetivos-temario-metodología-evaluación se articula en torno a los contenidos de temario. La nueva estructura del sílabo de la asignatura que han de programar responde a la estructura: competencias-temario metodología-evaluación en la que la competencia es la que fundamenta los otros tres elementos. Los docentes advierten el cambio formal, es decir, que en esa estructura las competencias ocupan el lugar de los objetivos y algunos llegan a la conclusión errónea de que es suficiente la mera sustitución de los objetivos por las competencias. Por tanto, el primer reto es diferenciar los objetivos de las competencias y entender que éstas se refieren a aquello que ha de aprender el estudiante y no a los objetivos de enseñanza del profesor o a los contenidos de un temario. Por último, ha sido habitual encontrar como competencias específicas de asignaturas, algunas que pudieran ser competencias generales de la titulación. En cualquier caso, esto ha sido consecuencia de que algunos docentes han diseñado su planificación careciendo de referencias sobre el perfil de su titulación. Es evidente que el diseño de las competencias debe estar relacionado con el carácter de las titulaciones.

En relación con la evaluación, el criterio sostenido por los docentes en su reflexión sobre el sílabo ha sido subrayar que hay que evaluar las competencias fijadas en la asignatura y no las tareas que se han programado en la metodología. Las tareas son las propuestas que el docente hace al discente para posibilitar el desarrollo de una determinada competencia. Algunas de esas tareas (no necesariamente todas) pueden servir como herramientas de evaluación que faciliten información sobre la competencia que se pretende que alcance el alumnado. Para ello es necesario que el docente defina indicadores claros y precisos, es decir, ha de tener en cuenta esa información que le proporciona la tarea para poder valorar si la competencia está siendo conseguida o no. La evaluación por competencias debe ser continua, lo que no significa aumentar el número de exámenes.

Sin embargo, las posiciones teóricas y epistemológicas sobre la formación profesional para el ejercicio docente desde lo investigativo son muy generales, declarativas, prescriptivas, pero distantes de un proceso de formación, en el que, desde la centralidad del aprendizaje del estudiante, se distinga un proceso

formativo culturalmente diverso, de respeto y de valores compartidos en la construcción del conocimiento.

La argumentación del investigador Tapia, revela las insuficiencias de la formación profesional docente en el caso de la dinámica de la formación de la competencia investigativa intercultural, por lo que desde el componente epistemológico de la formación profesional docente en la carrera de las Ciencias Experimentales de las Matemáticas y de la Física se adolece de esa debilidad.

De ahí que desde el sílabo de la asignatura Epistemología y metodología de la investigación sus fundamentos apuntan a la transformación de lo que precisamente el investigador Tapia (2020) corrobora al precisar que: la investigación intercultural, desde sus diferentes posiciones, conduce a una interpretación y transformación de la realidad pedagógica en su multidimensionalidad, que cuestiona la objetividad que impone una visión en túnel de la uniculturalidad [Santos (1995), Maturana (1998), Latour (1999) y citados por Breilh (2010)] por tanto, da respuesta a la urgencia de un trabajo teórico y metodológico diverso que propicie la inclusión, igualdad, respeto y equidad de los estudiantes en la construcción del conocimiento y en la transformación de su práctica pedagógica.

En relación al sílabo Tapia (2017: 116) lo define como: un instrumento de planificación de la enseñanza universitaria, que cumple la función de guía y orientación de los principales aspectos del desarrollo de una asignatura, debiendo de guardar coherencia lógica de sus componentes que se dinamizan en espacios de investigación situados en la resolución de problemas por lo que se justifica coherencia y funcionalidad de la exposición formal de los objetivos, contenidos, metodología y acciones evaluativas previstas.

La operacionalización de los componentes del sílabo se ve disminuido por el reduccionismo conceptual y empirismo de los docentes que ven al sílabo como reducto de la ejecución y desarrollo de contenidos rutinarios, descontextualizados de la: formación profesional, reflexión activa, investigación y sistematización de la experiencia de la mediación de saberes y de la construcción de los conocimientos.

Siendo el sílabo una estructura sistémica, estructural y funcional, los componentes externos expresan:

Diseñar el sílabo es una actividad cuyo alcance está dado por una práctica obligatoria que se cumple en todas las asignaturas de las carreras de una Institución de Educación Superior.

El sílabo es elaborado por el profesor titular de la asignatura en coordinación con los profesores de la parte práctica.

En el caso de que una misma asignatura sea dictada por dos o más profesores en iguales o distintos horarios, los docentes deben concertar un solo contenido en un 70%, quedando un 30% de libre disponibilidad, concertado en la misma flexibilidad que concede el diseño curricular de la carrera, sin que ello afecte

una equivalencia académica normada por los reglamentos: Matrícula y Desarrollo del Trabajo Docente.

La asignatura integradora asume la jefatura de área curricular en el nivel, es la responsable de la dirección académica, ratificará el contenido del sílabo, mediante opinión escrita de conformidad, como requisito para su aplicación por el docente y seguimiento por la dirección de carrera.

Las normas generales acerca del sílabo deben aplicarse obligatoriamente en todas las asignaturas del Plan de Estudios (diseño de carrera) de las 18 carreras aprobados por el Consejo Académico Superior Universitario CASU, según su horario, organizadas con créditos, cantidad de horas teóricas y prácticas, registradas por el sistema único de matrícula (SUM), respectivamente legalizadas por el director de carrera.

La dirección de carrera creará los mecanismos pertinentes para el monitoreo, la autoevaluación y la evaluación del sílabo como indicador de calidad de la enseñanza. La dirección de carrera mantendrá un registro empastado de los sílabos de cada uno de los semestres y/o años académicos, un registro virtual en discos duros y flexibles que se alimentará de la plataforma MOODLE y se difundirán a través de un blog y plataforma Classroom que cada carrera tendrá permanentemente activado.

Las normas académicas para el diseño del sílabo contemplan la unidad curricular del plan de estudios de carrera que garantiza el desarrollo de una asignatura. La dirección de carrera tendrá la responsabilidad de cuidar que al iniciar las actividades de una asignatura los estudiantes tengan en su poder el sílabo correspondiente.

En su contenido, el sílabo presenta la descripción de los mínimos de la asignatura, y de acuerdo con su elaboración expresa en la planificación curricular semestral.

En la elaboración del sílabo hay que precisar el tipo de asignatura, de acuerdo con el nivel curricular: básica (primero al cuarto semestre), profesional (quinto al octavo semestre) y de titulación (octavo semestre), según sea el caso.

El responsable académico de la carrera debería ser el responsable de la asignatura integradora, cuidará que los contenidos del conocimiento para el aprendizaje no se repitan, o exista duplicidad en los sílabos de las asignaturas programadas.

Las asignaturas dictadas por unidades de apoyo académico (centro de cultura física, inglés y computación o TIC), recibirán las coordinaciones de carreras del sílabo desde la Coordinación General Académica de la UTELVT.

Cada asignatura tiene una sola sumilla (justificación) que define los contenidos mínimos, los que a su vez están en el plan de estudios vigente o diseño de carrera.

Cualquier modificación de la sumilla de los contenidos mínimos debe contar con el visto bueno y aprobación de la coordinación del área curricular y ser elevada al Director de Carrera, como primera instancia, para ser ratificada por el Consejo de Facultad y luego elevarla a aprobación del Consejo Superior Universitario en este caso si se supera una modificación de más de un 15% este organismo pondrá a consideración del Consejo de Educación Superior su aprobación final

La programación de las unidades, así como sus componentes tanto en teoría como en la práctica tiene una duración de dieciséis (16) semanas: (16 de desarrollo curricular), el proceso de cierre del semestre debería contemplar una semana de recuperación de temas no tratados y una de exámenes de recuperación).

Al finalizar el semestre académico los directores de carreras presentarán un informe final sobre el desarrollo de las asignaturas del área curricular de su competencia a la Coordinación General Académica.

Los componentes internos del sílabo hacen relación según Tapia (2017) a:

La justificación o sumilla describe la ubicación de la asignatura en relación con el área de la estructura curricular, menciona la naturaleza y el rasgo de perfil que se pretende formar. Finalmente se mencionan los contenidos o tópicos esenciales, habilidades y logros que el estudiante va a adquirir, y que deben estar organizados de manera coherente, lógica y racional.

El o los problemas a resolver, serán tomados del plan de estudio (diseño de carrera) los que se corresponderán con el carácter que se define en el perfil de salida del futuro profesional de la educación.

El objeto de estudio está definido en el plan de estudio y por tanto debe ser tomado de él y ubicarlo en el epígrafe correspondiente del sílabo.

El objetivo general del sílabo expresa la acción como capacidad o competencia a través de verbo en infinitivo, el contenido disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar en niveles de sistematicidad y profundidad, así como la actitud o valor.

Los contenidos mínimos, se organizan en unidades temporizadas en clases de docencia, clases prácticas más actividades de aprendizaje autónomo.

Programa analítico de las unidades de aprendizaje, es contentivo de los contenidos mínimos, así como de los resultados y logros del aprendizaje.

El aporte de los resultados o logros del aprendizaje, constan en el plan de estudio de la carrera y se expresan en resultados o logros del aprendizaje, contribución (alta, media, baja, n/a=no aplica) y objetivo, logro o resultado de aprendizaje.

Métodos, metodologías e instrumentos, contemplan los epígrafes que hacen relación a: métodos para desarrollo educativo desde la mediación pedagógica;

metodologías para el proceso de construcción del conocimiento y ambientes de instrumentos de aprendizaje.

Sistema de evaluación, contempla la evaluación formativa cualitativa y cuantitativa y sistemática de las capacidades y competencias, proceso que se lo mide con rúbricas en un 70% y la evaluación sumativa, cuantitativa con exámenes de reactivos de base estructurada en un 30%.

Finalmente cierra la construcción del sílabo las referencias bibliográficas.

## CONCLUSIONES

Es necesario que la universidad proporcione directrices claras y mensajes unívocos a los profesores para que puedan planificar su docencia de acuerdo a las mismas.

Abordar la formación desde un enfoque basado en competencias o resultados de aprendizaje conlleva necesariamente transitar desde procesos formativos que consideran saberes desintegrados, inconexos y fragmentados, a el intencionar espacios curriculares que propicien el desarrollo de aprendizajes articulados, integrados y en contextos reales o auténtico de trabajo académico y/o profesional situados en contextos de construcción de conocimientos desde la interculturalidad.

Para formación por competencias, es necesario revisar los orígenes del concepto, los cuales se inician con los aportes de Noam Chomsky en los años sesenta, considerado como el constructor conceptual del término. Él relacionó el término a las ciencias del lenguaje, en lo que denominó “Competencia lingüística” (Chomsky, 1968).

El concepto de competencia tiene variadas acertadas definiciones, por lo que referirse sólo a una representaría un sesgo para un completo abordaje del concepto desde la complejidad que éste exige. Las que se expresan en las siguientes definiciones: Chávez (1998), define competencia como el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender, en ella se precisa el papel que cumple el contexto cultural en el desarrollo de la competencia. Pinto-Cueto (1999) considera que es la integración de tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser), aprendizajes integradores que involucran la reflexión. Le Boterf (2002), considera que una persona es competente cuando sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizandoo un equipamiento doble de recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y Perrenoud (2008). La define a la competencia como capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de actuación.

La falta de un trabajo previo a nivel de titulación (por ejemplo, la definición de las competencias propias del perfil de la titulación), entre otros factores, obliga a trabajar de forma intuitiva, tanto al definir las competencias propias de su

asignatura, como al diseñar los restantes elementos de la planificación relacionados con las mismas (metodología, evaluación...).

Se observa que en los sílabos debe integrarse los contenidos mínimos a las competencias o logros, trabajando el desarrollo de competencias desde la evaluación formativa que se dinamiza a partir de las rúbricas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abello, R. y Baeza, Y. (2007). Estrategia de formación Investigativa en jóvenes universitarios: caso de la Universidad del Norte. *Studusitas*, 2(2), 5-12

Álvarez de Zayas, C. (2004). *Didáctica de la Educación Superior*. Lambayeque: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Pedro Ruiz. Gallo, FACHSE, 7ma. Edición.

Barajas, M. (2003). *Entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza superior* Madrid: McGraw-Hill. Barbón. España.

Breilh, J. (2010). *Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad*. Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3353/1/Breilh%2C%20J-CON-078-Ciencia.pdf>

Cerda, H. y León, A. (2006). *Formación investigativa en la educación superior colombiana*. Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá: CIFE. Colombia.

Cruz, M. (2003). *Metodología para mejorar el nivel de formación de las habilidades profesionales que se requieren para un desempeño profesional competente en la especialidad contabilidad*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba.

Cruz, L. (2007). *Metodología para el desarrollo de habilidades científico-investigativas en la formación de es universitarios*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Cuba.

Chávez, U. (1998). *Semanario sobre formación profesional y empleo. Las Competencias en le Educación para el Trabajo*. México D.F.

Chomsky, N. (1968). *Lenguaje and The Mind*, Disponible en <http://www.eric.ed.gov>

Díaz Barriga, A. F. (2010). *Los es ante las innovaciones curriculares*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57

Estrabao, A. (2002). *Modelo para la Gestión de los Procesos de pertinencia e Impacto en Facultades Universitarias en la Universidad de Oriente, CeeS "Manuel F. Gran"*, Universidad de Oriente. Año 2002.

Fernández, C. E. y Villavicencio, C. E. (2016). *Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire*. *Fides Et Ratio*, 47-60. Disponible en: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2016000200004](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2016000200004)

Fuentes, H. (2011). *La Formación de los Profesionales en la contemporaneidad. Concepción Científica Holística Configuracional en la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Cuba.

García, M., Cabrera, S., González, M. y García, A. (2011). Tendencias de la formación del profesional en la Educación Superior, necesidad de la inserción de las competencias. *Pedagogía Universitaria* 16 (5), 59-78.

González, H. S. y Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los es en la universidad. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), 290-301. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08>

González, G. (2013). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid. España.

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2009). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: Ciccus-La Crujía.

Herrera, J. L. (2006). La formación de los profesionales universitarios en las empresas en el contexto cubano. En: *Revista ierEd: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]*. 1(4) (enero-junio). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN1794-8061.

Horrutiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana. Cuba.

Inciarte, A. (2005). Retos y principios del currículo de la educación superior. Ponencia presentada en el Foro: Hacia una nueva visión del currículo en LUZ. Universidad del Zulia. Vice- Rectorado Académico. 27 y 28 de octubre, Maracaibo-Venezuela.

Inciarte, A. y Canquis, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), pp. 38-61. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863003>

Jaramillo, F. (2016). La formación profesional docente, estándares de calidad de la enseñanza. Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Junquera, L. (2010). La interdisciplinariedad. La Habana: Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Cuba.

Le Boterf, G. (2002). Développer la compétence des professionnels (construire les parcours de professionnalisation).

Llerena, O. (2015). El proceso de formación profesional desde el punto de vista complejo e histórico-cultural. *Revista: Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347028.pdf>

Maraza, B. (2016). Hacia un aprendizaje personalizado en ambientes virtuales. *Campus Virtuales*, 20-29. Recuperado de: <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/8/2.pdf>

Ntho-Ntho, M. A. y Nieuwenhuis, F. J. (2016). Mediation as a leadership strategy to deal with conflict in schools. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13-24. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157575.pdf>

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darles la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*.

Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la posmodernidad.

Pinto Cueto, I. (1999). Currículo por competencias: Necesidad de una nueva escuela. Tarea Revista de Educación y Cultura (43). Lima.

Pla, R.V., Vidal, R., Ramos, J., Soto, M., Arnaiz, I., García, A., Castillo, M., Rey, C. y Cruz, M. (2012). Una concepción de la pedagogía como ciencia (Informe Final de investigación). Cuba: Universidad de las Ciencias Pedagógicas de Ciego de Ávila, "Manuel Ascunce", Centro de estudios e investigación "José Martí". Cuba.

Rivera, C. y Martínez, R (2016). La formación permanente de los docentes de la educación superior tecnológica. Un reto para la optimización del rol profesional pedagógico. Memoria II Congreso Internacional de Pedagogía, Guayaquil ISBN: 978-9942-17-018-7.

Rodríguez, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España, Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17(4). Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727004.pdf>

Rodríguez-Bustamante, A., Herrera-Morales, F., y Guerrero-Santacruz, M. F. (2018). La educación y su componente ético: aprender a vivir juntos y aprender a ser. Revista Universidad Católica Luis Amigó (2), 156-166. DOI: <https://doi.org/10.21501/25907565.3050>

Sánchez, P., y Tejera, R. (2010). El proceso de formación investigativa del profesional ingeniero y las competencias investigativas. Centro de Estudio sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES) Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya. Revista pedagógica universitaria, 14(4). Cuba.

Sánchez, A. (2013). La dirección de la actividad científico - investigativa de los estudiantes de los institutos politécnicos de Economía. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín. Cuba.

Stenhouse, L. (2007). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Tapia, E. (2020). Pedagogía: dinámica de formación de la competencia investiga intercultural en la Educación Básica. ISBN: 978-9942-38-376-1.

Tapia, E (2017). Diseño curricular: fundamentos praxiológicos y epistemológicos para el desarrollo del diseño curricular en la educación superior. ISBN: 978-9942-30-458-2 Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/libro.php?id=1676>

UNESCO (2009). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Disponible en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).

UTELVT (2016). Modelo Educativo de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas. Esmeraldas. Ecuador.

UTELVT (2017). Reporte de aprobación del diseño de la carrera. Diseño de carreras. Esmeraldas. Ecuador.

Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. Civilizar 10(18), 117-134. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100220339010>

