

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO
BENEDICTO XVI
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN
Y DOCENCIA UNIVERSITARIA



CALIDAD DEL DISEÑO DEL SÍLABO DE UNA CARRERA PROFESIONAL
UNIVERSITARIA DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA,
SEMESTRE 2015-II

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTORAS:

ALCALDE MOSQUEIRA, JUDITH GEORGETTE

ALCALDE MOSQUEIRA, MARÍA RICARDINA

TRUJILLO, PERÚ

2016

DEDICATORIA

A nuestros padres María y Gonzalo por su amor y apoyo incondicional para alcanzar nuestros sueños.

A Gretell, a quien admiramos por ser una excelente madre, hermana y profesional.

A Nicole Isabella, nuestra bella pequeñita que brinda luz y alegría en nuestros corazones.

AGRADECIMIENTO

Nuestro más profundo agradecimiento a Dios que nos permitió llegar a cumplir nuestros ideales de perfeccionamiento profesional, a todos los profesores de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, porque con sus orientaciones lograron que podamos visualizar la realidad de la educación como un medio para el desarrollo del Perú.

Al Mg. Eliseo Soto Palacios por sus orientaciones oportunas y dedicación que hicieron posible la realización de esta investigación, por su ayuda invaluable durante el desarrollo del trabajo. A quien admiramos por su trayectoria como profesional y calidez humana.

Al Dr. José Esquivel Grados, a quien consideramos un amigo por su apoyo en la revisión permanente de la presente investigación su sencillez, rectitud en su profesión como docente y por sus consejos que nos ayudaron a mejorar como persona también.

A la Ing. Vanessa Dina Varas Cruz, por su apoyo moral y amistad sincera siempre la recordaremos por estar pendientes de nuestros avances para la realización de la tesis.

LAS AUTORAS

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Nosotras, Judith Georgette Alcalde Mosqueira con DNI 42430056 y María Ricardina Alcalde Mosqueira con DNI 40966051, egresadas de la Maestría de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, damos fe que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Escuela de Posgrado de la citada Universidad para la elaboración y sustentación de la tesis titulada: “Calidad de estructura, contenidos e integración de componentes de sílabos universitarios desde un enfoque constructivista, 2015-II”, la que consta de un total de 135 páginas, en las que se incluye 08 tablas y 08 figuras, más un total de 68 páginas en apéndices.

Dejamos constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaramos bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento, corresponde a nuestra autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizamos que los fundamentos teóricos están respaldados por el referencial bibliográfico, asumiendo un mínimo porcentaje de omisión involuntaria respecto al tratamiento de cita de autores, lo cual es de nuestra entera responsabilidad.

Los autores

María Ricardina Alcalde Mosqueira
DNI 40966051

Judith Georgette Alcalde Mosqueira
DNI 42430056

ÍNDICE GENERAL

PÁGINAS PRELIMINARES

Dedicatoria	i
Agradecimiento	ii
Declaratoria de autenticidad	iii
Índice	iv
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix

Capítulo I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 10

1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Formulación del problema	15
1.2.1. Problema general	15
1.2.2 Problema específicos	15
1.3 Formulación de objetivos	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2. Objetivos específicos	16
1.4 Justificación de la investigación	16

Capítulo II: MARCO TEÓRICO 18

2.1 Antecedentes de la investigación	18
2.2 Bases teórico científicas	20
2.2.1 Constructivismo	20
2.2.2 Competencias	23
2.2.3 Currículo	29
2.2.4 Sílabo	36
2.2.5 Calidad educativa y modelo holístico aplicado a la evaluación de la calidad	40
2.3 Marco conceptual	41
2.4 Formulación de hipótesis	42
2.4.1 Hipótesis general	42
2.4.2 Hipótesis específicas	42
2.6 Variables	42

2.6.1	Definición operacional	42
2.6.2	Operacionalización	43
Capítulo III: METODOLOGÍA		44
3.1	Tipo de investigación	44
3.2	Métodos de investigación	44
3.3	Diseño de investigación	45
3.4	Población y muestra	45
3.5	Técnicas e instrumentos de recojo de datos	46
3.6	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	46
3.7	Aspectos éticos	48
Capítulo IV: RESULTADOS		49
4.1	Presentación y análisis de resultados	49
4.2	Discusión de resultados	57
Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		62
5.1	Conclusiones	62
5.2	Recomendaciones	63
BIBLIOGRAFÍA		64
APÉNDICES Y ANEXOS		68
Anexo 1: Instrumento de recolección de datos		69
Anexo 2: Matriz de consistencia		71
Anexo 3: Matriz de validación		75
Anexo 4: Escala de puntaje asociados a cada nivel por dimensión según la variable mediante el uso de la ficha de evaluación de silabo y escala de puntaje total.		84
Anexo 5: Evidencias de aplicación de las fichas de evaluación de sílabos por competencias de la escuela profesional de administración en el semestre 2015-II de la Universidad César Vallejo		85
Anexo 6: Evidencias de sílabos por competencias de la escuela profesional de Administración en el semestre 2015-II de la Universidad César Vallejo a los cuales se les aplicó la ficha de evaluación silábica.		104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1 Nivel de calidad del diseño del sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	49
Tabla 4.2. Prueba de hipótesis del nivel de calidad en el diseño de los sílabos es medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	50
Tabla 4.3. Nivel de calidad de la estructura del sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	51
Tabla 4.4. Prueba de hipótesis del nivel de calidad en la estructura de los sílabos es medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	52
Tabla 4.5. Nivel de calidad en los contenidos de los sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	53
Tabla 4.6. Prueba de hipótesis del nivel de calidad en los contenidos de los sílabos es medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	54
Tabla 4.7. Nivel de calidad de integración en los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	55
Tabla 4.8. Prueba de hipótesis del nivel de calidad en la integración de los sílabos es medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1. Nivel de calidad del diseño del sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	49
Figura 4.2. Región crítica de la calidad en el diseño de los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Chimbote, 2015 –II.	50
Figura 4.3. Nivel de calidad de la estructura del sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.	51
Figura 4.4. Región crítica de la calidad en la estructura de los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Chimbote, 2015 –II.	52
Figura 4.5. Nivel de calidad en los contenidos de los sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 – II.	53
Figura 4.6. Región crítica de la calidad en los contenidos de los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Chimbote, 2015 –II.	54
Figura 4.7. Nivel de calidad de integración en los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 – II.	55
Figura 4.8. Región crítica de la calidad en la integración de los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Chimbote, 2015 –II.	56

RESUMEN

La investigación titulada “CALIDAD DE ESTRUCTURA, CONTENIDOS E INTEGRACION DE COMPONENTES DE SILABOS UNIVERSITARIOS DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA, 2015 – II” tuvo como objetivo determinar el nivel de calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 –II.

El diseño de estudio fue descriptivo. La muestra estuvo conformado por 44 sílabos elaborados por los docentes de la escuela profesional de Administración de la Universidad César Vallejo– Filial Chimbote, correspondiente al semestre 2015-II y de los ciclos I a X. Se utilizó como instrumento una ficha de evaluación de sílabo con veinte indicadores que miden la variable de estudio. Los resultados obtenidos permitieron identificar el nivel de calidad de la estructura de los sílabos en la escuela de Administración, el 52% y el 48% está en nivel medio y alto respectivamente. En el nivel de calidad de contenidos se identificó que el 84% está en nivel medio, y el 16% en nivel alto. Finalmente, se identificó que el nivel de calidad de integración el 55% está en nivel medio y el 45% está en nivel alto. Estos resultados permitieron identificar que la calidad en el diseño del sílabo de una escuela profesional universitaria que fue diseñado desde un enfoque constructivista durante el semestre 2015 – II, se encuentra en nivel medio (64%), resultados que confirman lo formulado en la hipótesis.

Palabras clave: Estructura, contenidos, integración, evaluación silábica, sílabo por competencias.

ABSTRACT

The research titled "QUALITY OF STRUCTURE, CONTENT AND INTEGRATION OF COMPONENTS OF UNIVERSITY SYLLABI CONSTRUCTIVIST APPROACH, SEMESTER 2015 - II ", aimed to determine the quality level of the structure, content and integration of the components of syllabi from a constructivist approach Academic Professional of Administration at the University Cesar Vallejo - Filial Chimbote, during the semester 2015 -II.

The study design was descriptive. The sample consisted of 44 syllabi developed by professional school teachers Administration of Universidad César Vallejo subsidiary Chimbote, corresponding to semester 2015-II and cycles I to X. a scorecard of syllabus was used as an instrument twenty indicators measuring the study variable. The results allowed us to identify the quality of the structure of the syllabi in school administration, 52% and 48% is in the middle level and high respectively. At the level of quality of content it was identified that 84% is in the middle level and 16% at high level. Finally, it was identified that the quality level of integration 55% is in the middle level and 45% are at high level. These results allowed to identify that quality in the design of the syllabus of a college vocational school that was designed from a constructivist approach during the semester 2015 - II, is in the middle level (64%), results that confirm what formulated in the hypothesis

Keywords: Structure, content, integration, syllabic evaluation, competency syllabus.

Capítulo I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

A finales del siglo XX, ante las deficiencias del modelo de formación profesional basado en objetivos profesionales y en una enseñanza centrado en el aprendizaje de contenidos, en distintas universidades del mundo en general, y en particular en universidades peruanas, se han producido cambios en sus políticas curriculares como consecuencia del auge del enfoque de evaluación de competencias profesionales en el ámbito organizacional.

La responsabilidad del aprendizaje recaía por completo en el profesor; por lo tanto, se buscaron incansablemente, formas de mejorar el proceso de enseñanza; como desarrollar técnicas y materiales de apoyo, como la revisión, modificación y adaptación de los métodos y enfoques de enseñanza. El rol del estudiante siempre se ha considerado relevante en el proceso de adquisición de conocimientos; sin embargo, los estudiantes difieren en el uso de sus habilidades y hábitos para aprender, tienen diferentes intereses o necesidades para aprender algo; es decir, son impulsados por diferentes motivaciones, y a lo largo de su vida alcanzarán diferentes grados de autonomía (Tumposky, 1982).

Docentes han sabido incorporar a su curso actividades de aprendizaje como el estudio de casos, proyectos o simulaciones, los cuales hacen que el alumno, durante el proceso educativo, desarrolle habilidades y adquiera actitudes y valores como la responsabilidad, la honestidad; la capacidad de análisis, síntesis y evaluación, y el trabajo en grupo. No obstante, al no estar estos explícitos en el proceso, su adquisición por parte de los alumnos sucede de manera no programada.

Es prioritario conocer los conceptos y herramientas que se puedan incorporar a la práctica docente (experiencias de aprendizaje basadas en los principios del constructivismo, el enfoque centrado en el estudiante, las teorías de las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje y de procesamiento de la información) para propiciar que los alumnos reflexionen sobre sus procesos cognitivos e identifiquen sus fortalezas y debilidades. Desde la visión del docente, evaluar la pertinencia de aplicar cierta metodología para resolver diversas experiencias de aprendizaje y proponer aproximaciones sobre alternativas de trabajo.

Al respecto, Moreno (2010) señala que:

En los últimos años hemos sido testigos de cómo distintas universidades del mundo han cambiado su modelo educativo y curricular, algunas de las acepciones que han recibido las nuevas propuestas son: modelo educativo centrado en el aprendizaje, modelo curricular flexible o semiflexible, modelo basado en competencias profesionales”. ¿Qué tienen en común estos modelos curriculares? Suelen expresar su abierto rechazo a un currículum ortodoxo centrado en la enseñanza, enciclopédico, disciplinario y rígido. En contrapartida con el modelo anterior, las propuestas curriculares recientes incorporan ciertos principios innovadores: flexibilidad, interdisciplinariedad, transversalidad, virtualidad, centrado en el aprendizaje, basado en competencias, más personalizado (énfasis en la tutoría), orientado a la internacionalización, etc. (p. 80).

El constructivismo pedagógico en la didáctica se viene aplicando en muchos países de Europa como en América Latina y sus difusores, para poder sustentarlo como nuevo enfoque educativo y mejorar la calidad educativa, han tenido que realizar una serie de capacitaciones a fin de realizar con éxito su aplicabilidad, a partir de un riguroso análisis teórico. Por ello, si el constructivismo pedagógico se enmarca en una teoría que fundamenta habría que evaluarla en la práctica; ya que el papel fundamental que desempeña las teorías en la ciencia obliga a contrastarlas con la realidad.

En el Perú, los procesos de formación se han caracterizado por estar centrados en la enseñanza que en el aprendizaje. Ahora, al igual que en otros países, existe una tendencia a señalar el aprendizaje como eje y objetivo fundamental de los procesos de formación. En la actualidad este enfoque se torna obsoleto frente a un mundo que demanda crecientemente pensamiento analítico y creativo.

Pese a sensibles variaciones, económicas y políticas, la enseñanza en el mundo no ha cambiado de manera significativa; esto explica por qué en la actualidad se percibe un proceso de disociación creciente entre la universidad y la sociedad; la lentitud de la universidad a asumir los significativos cambios presentados en la sociedad contemporánea no debe extrañarnos ya que los cambios educativos se expresan con un significativo retraso en el tiempo.

En este contexto, la Universidad Peruana tiene el compromiso social de ser una institución encargada de educar integralmente a la juventud bajo los enfoques científico-tecnológico y ético-cultural, acordes con las necesidades sociales no solo de nuestro país, sino del mundo globalizado, conviene estimular en los docentes universitarios la

investigación pedagógica sobre los tópicos de las estrategias de la enseñanza y el aprendizaje. (La Portilla, 2012).

La programación docente, instrumento al servicio del profesorado, proporciona pautas para el desempeño de su práctica profesional. A través de la programación de las acciones educativas, los docentes asumen la responsabilidad de tomar aquellas decisiones que mejor se adapten a las características y peculiaridades del contexto en el que desempeñan su labor. Esto supone la articulación de un proceso reflexivo sobre la propia práctica que resulta útil al profesorado, por cuanto le permite tomar sus decisiones de manera autónoma (Antúnez y col., 2001).

En definitiva, la calidad educativa está íntimamente ligada a la programación docente mediante una guía fiable de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como es el sílabo. En la medida que posibilita la formulación de propuestas didácticas adaptables a las complejas y cambiantes circunstancias en las que se desarrolla la acción educativa. El foco de la calidad se sitúa, precisamente, en el proceso reflexivo y autónomo de toma de decisiones que compromete al profesorado, es decir, a aquellos agentes educativos que mejor y más profusamente conocen la realidad en la que se asienta su tarea cotidiana (Puigdemívol, 1993).

Una cuestión importante de base para el aseguramiento de calidad es definir lo que se entiende por calidad. El concepto puede ser tomado teniendo en consideración distintos referentes y variará también según el ámbito de que se trate. En el caso del servicio educacional, la calidad se referirá a aspectos como por ejemplo, los contextos de aprendizaje, el conocimiento, las destrezas, entre otros. Las instituciones deben decidir construir y consensuar un concepto de calidad que sea adoptada y compartida y atraviese el quehacer de las funciones esenciales, en este caso, la docencia, investigación, gestión y vinculación.

Sin embargo, la importancia de esta programación docente ha quedado oscurecida por algunos factores: La idea de carga docente (nexo entre el aprendizaje del alumno y los objetivos del departamento y de la universidad), la importancia atribuida tradicionalmente al papel del alumno en el éxito-fracaso de la enseñanza-aprendizaje (El papel vital del profesor) y la importancia atribuida tradicionalmente al “Dinamismo” (Programación).

La Universidad César Vallejo, atendiendo a las exigencias que nuestro país y la sociedad del tercer milenio asume el reto de brindar una educación de calidad con un

alto nivel académico y tecnológico en un marco de valores personales y ciudadanos. En ese sentido, la concepción educativa de la universidad considera el aprendizaje como aspecto fundamental del proceso enseñanza aprendizaje, en el cual el estudiante asume un rol activo y constructor de sus aprendizajes generando un clima de confianza a través de una relación horizontal con sus compañeros y los docentes.

Este propósito implica el uso de metodologías activas que desarrollen el pensamiento crítico, reflexivo y vinculen al estudiante con la problemática de su entorno, a través de la investigación y del aprendizaje-servicio; permitiéndole proponer soluciones viables para el desarrollo del país. Es base a estos ejes que, la Universidad César Vallejo forma profesionales competentes, productivos y creativos; comprometidos con la cultura, la ciencia, la tecnología y la conservación del ambiente, así como personas con actitud prospectiva y capaz de asumir la construcción de una sociedad justa y solidaria.

Los docentes de la Universidad César Vallejo, para tomar decisiones curriculares y establecer sus procesos de enseñanza – aprendizaje, orientan su labor en función de la misión y la visión que la universidad declara, en tanto son lineamientos de su política curricular:

- La concepción curricular de las escuelas profesionales de la Universidad César Vallejo, deben consolidarse en currículos integrados.
- Dada la explosión del conocimiento, los currículos deben consolidar procesos de formación que alcancen la interacción de los saberes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, adoptando modelos de integración.
- La organización curricular como lineamiento fundamental en la Universidad César Vallejo debe estar establecida en términos de las competencias profesionales que son propias para cada escuela.
- El desarrollo de la ciencia y tecnología debe centrarse en el estudiante y debe aplicarse en forma racional, coherente y consistente.
- Consolidar la investigación como exigencia de formación académica en atención a la naturaleza de la universidad.
- Consolidar, en la formación profesional de los estudiantes, el desarrollo de la ética-la moral y la deontología como expresión de la formación humanista.
- Desarrollar el proceso educativo a través del aprendizaje activo, el autoaprendizaje, la formación integral, el uso de la tecnología de la información y comunicación, el

aprendizaje-servicio, las experiencias profesionales, las líneas de especialidad y las asignaturas electivas.

El modelo pedagógico constructivista es el conjunto de principios, normas y criterios que orientan la función pedagógica de la Universidad César Vallejo con la finalidad de promover cultura, crear y recrear ciencia y tecnología, impulsar el desarrollo regional y nacional, así como mantenernos a la vanguardia de todo aquello que signifique mejorar la calidad educativa.

Su propuesta pedagógica se fundamenta en cinco principios relacionados con la formación basada en competencias, el aprendizaje centrado en el estudiante, la aplicación de metodologías activas y de evaluación integral, así como la internacionalización de los estudios a través del intercambio académico y la certificación internacional; principios con los que se consolidará en los egresados una formación profesional y humanista orientada hacia el desarrollo sostenible.

El diseño de sílabo para la Educación Superior, constituye una valiosa herramienta orientadora y práctica. Desde una discusión sobre la formación basada en competencias, se abarca una serie de alternativas que permite garantizar que cada profesional egresado actúe de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizandorecursos personales, de redes y de contexto, argumentando las razones de cada una de sus decisiones.

Esto implica dedicar importantes esfuerzos, tanto a nivel macrocurricular, como a nivel microcurricular, en el rediseño de los procesos de enseñanza - aprendizaje a nivel de curso: sílabo, cuya elaboración recae en el docente. En relación a esto último, es que el presente trabajo de investigación se ha centrado en evaluar los sílabos con el objetivo de determinar el nivel de calidad del diseño del sílabo desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, en el semestre 2015 –II.

Una preocupación permanente de la Universidad César Vallejo es ofrecer una formación de calidad asegurando que los egresados se inserten adecuada y pertinentemente a la sociedad, respondiendo con excelencia a las demandas del país y el contexto internacional. 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 intencionar espacios curriculares que propicien el desarrollo de aprendizajes articulados, integrados y en contextos reales de trabajo académico y/o profesional.

El sílabo es una herramienta de apoyo para la universidad porque permite evaluar el cumplimiento del perfil de egreso de cada carrera a través del desarrollo de los resultados de aprendizaje propuestos por sus mallas curriculares; para las Facultades porque permite organizar las mallas curriculares y verificar la pertinencia de las experiencias curriculares y los resultados de aprendizaje en función del perfil de cada carrera. A los docentes les permitirá planificar y luego desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la experiencia curricular en función de los resultados de aprendizaje que se espera de los estudiantes, y; a los estudiantes les permitirá saber qué se espera de ellos y los resultados de aprendizaje que alcanzarán en cada experiencia curricular.

El sílabo es un instrumento relevante que debe asegurar que el estudiante universitario pueda ser capaz de alcanzar los resultados o logros de aprendizaje deseados, así como el desarrollo de sus habilidades, capacidades y competencias. Sin embargo, en la presente investigación hemos realizado una revisión de los diferentes sílabos de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, en el semestre 2015 –II a fin de determinar los niveles de calidad del diseño del sílabo, un instrumento que debió ser elaborado desde un enfoque constructivista. Con los resultados del estudio, las autoras están en condiciones de alcanzar algunas sugerencias con el objeto que los profesionales involucrados puedan realizar medidas correctivas al respecto.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cuál es el nivel de calidad del diseño del sílabo desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, en el semestre 2015 -II?

1.2.2 Problema específicos

a) ¿Cuál es el nivel de calidad de la estructura de los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 - II?

- b) ¿Cuál es el nivel de calidad de los contenidos de los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 -II?
- c) ¿Cuál es el nivel de calidad de la integración de los componentes de los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 -II?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar el nivel de calidad del diseño del sílabo, desde un enfoque constructivista, en la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 –II.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Evaluar el nivel de calidad de la estructura de los sílabos, desde un enfoque constructivista, de la Escuela Académico Profesional de Administración durante el semestre 2015 – II.
- b) Evaluar el nivel de calidad de los contenidos de los sílabos, desde un enfoque constructivista, de la Escuela Académico Profesional de Administración durante el semestre 2015 – II.
- c) Evaluar el nivel de calidad de la integración de los componentes de los sílabos, desde un enfoque constructivista, de la Escuela Académico Profesional de Administración durante el semestre 2015 – II.

1.4. Justificación de la investigación

El desarrollo de la presente investigación es conveniente porque su ejecución permitirá contar con un diagnóstico de las políticas curriculares implementadas a nivel de los procesos de planificación o diseño curricular de la formación profesional universitaria de la Escuela Académico Profesional de Administración.

La relevancia social, se centra en los beneficios que genera contar con un análisis de la efectividad de los procesos de estructura, calidad e integración de los componentes del sílabo a nivel de los procesos de planificación o diseño curricular de la formación profesional universitaria de la escuela de Administración y a nivel de los docentes,

permitirá a partir del diagnóstico diseñar mejoras en procesos de diseño curricular en función de los paradigmas de administración en el siglo XXI.

Su utilidad metodológica radica en el proceso de diseño de un instrumento de investigación basada en el análisis documental de la calidad de la estructura, contenido e integración de los componentes de los sílabos desde un enfoque constructivista de la carrera profesional de Administración.

Por tal motivo, con esta investigación nos proponemos determinar el nivel de la calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos, los cuales cumplen una función pedagógica, comunicativa y de gestión, desde un enfoque constructivista de la carrera académico profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 – II.

Teniendo en cuenta que el sílabo es un programa detallado de estudios y su elaboración por parte del profesor (que incluye a los estudiantes) es importante por su utilidad tanto para quien conduce el proceso formativo, como para quienes se están formando: los estudiantes. De ahí la necesidad de contar con un programa bien estructurado para asegurar el logro de los propósitos establecidos en el currículo. Y precisamente, el estudio está orientado a conocer el nivel de calidad de este importante programa que se diseña para cada asignatura o área de formación.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

La escuela tradicional brinda respuestas adecuadas a las necesidades y requerimientos de la sociedad en su momento como enseñar a leer, a escribir, normas básicas de ortografía y algoritmos aritméticos esenciales. Las generaciones anteriores fueron formadas en ella y aprendieron bien. Esto fue durante muchos años conocimientos suficientes para una sociedad agraria e industrial donde formaron empleados sumisos, cumplidos y rutinarios que demandaba la sociedad de aquel entonces.

Sin embargo, los sensibles cambios sociales, económicos y políticos de nuestro tiempo hacen que la escuela tradicional deje de responder a las necesidades de la sociedad actual. Ésta se torna obsoleta frente a un mundo que demanda crecientemente pensamiento analítico y creativo, se desfasa ante una economía que cada vez se soporta mucho más en símbolos y entra en contradicción con la flexibilidad y la autonomía requerida en la vida contemporánea.

Pese a sensibles variaciones sociales, económicas y políticas, la escuela en el mundo no ha cambiado de manera significativa; esto explica por qué en la actualidad se viva un profundo desfase entre la sociedad y el sistema educativo de manera generalizada. Una disociación creciente entre la escuela y la sociedad; desarticulación que no es exclusiva de América Latina como con frecuencia se cree por parte de los maestros latinoamericanos, en tanto que los cambios vividos afectan todos los espacios y regiones de nuestro planeta y que la escuela tradicional siga siendo la escuela dominante en el mundo entero. La lentitud de la escuela a los significativos cambios presentados en la sociedad contemporánea no debe extrañarnos ya que los cambios educativos se expresan con un significativo retraso en el tiempo.

La escuela tradicional hace cierto tiempo que entró en crisis en el mundo entero porque dejó de ser una genuina respuesta a las nuevas situaciones sociales, económicas y políticas del mundo contemporáneo. En este sentido, resultan muy preocupantes una serie de indicadores de investigaciones mundiales sobre la temática del desarrollo del pensamiento y que ha sido resumida de manera reveladora por el destacado educador De Zubiría (2003):

- Investigaciones del equipo de la Universidad Autónoma de Madrid en la década del ochenta tomando referentes temáticos sociales, demuestran un desarrollo muy tardío del pensamiento hipotético deductivo y no plenamente consolidado ni generalizado entre los adolescentes. Tan solo el 40% de los muchachos de 17 años mostró consolidación del pensamiento formal.
- Tres investigaciones realizadas de manera paralela y aislada en Colombia entre los años 1982-1985, demuestran que tan solo el 6% de los estudiantes que culminan la educación media tienen pensamiento formal, presencia levemente superior a la encontrada en el primer grado de bachillerato (3%).
- Investigaciones del Ministerio de Educación de Panamá (1995) concluyen que apenas el 14% de los estudiantes alcanzan el pensamiento formal al culminar la educación media.
- Investigación del Ministerio de Educación de Costa Rica (1995) demuestran que tan solo el 6% de los jóvenes al culminar el grado once operan formalmente y leen comprensivamente.

La Portilla (2012) en su tesis doctoral “Sílabo por competencias en la gestión de calidad de la enseñanza aprendizaje en diseño arquitectónico” presentada en la Universidad San Martín de Porres de la ciudad de Lima, su objetivo fue determinar de qué manera el sílabo por competencias en gestión de calidad de la enseñanza influye en el aprendizaje del diseño arquitectónico en los estudiantes del IV de la Universidad Alas Peruanas y conocer como las competencias están impactando actualmente en el ámbito universitario. Para ello, aplicó un diseño de investigación de tipo cuasi experimental, manipulando la variable independiente al cambiarse de X= Sílabo por objetivos en la enseñanza, por la variable X = Sílabo por competencias en gestión de la calidad de la enseñanza, produciéndose el efecto deseado en la variable dependiente al precisarse los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales y tomando como población 220 alumnos regulares matriculados en el curso de taller de diseño arquitectónico IV de la Facultad de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad Alas Peruanas en el año 2012 – II; concluyó que:

La evidencia experimental indica que los estudiantes de diseño arquitectónico del IV ciclo de la Universidad Alas Peruanas que han utilizado el sílabo por competencias en gestión de calidad de la enseñanza, han mejorado el 65% del aprendizaje cognitivo,

han cambiado activando 61% del aprendizaje procedimental y ha revalorizado las relaciones humanas en el 66% del aprendizaje actitudinal.

2.2. Bases teórico científicas

2.2.1. Constructivismo

Para Díaz-Barriga y Hernández (1999), la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, constituye la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza aprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.
- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel del docente, no solo en sus funciones de trasmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno.

La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de estas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Según Díaz-Barriga y Hernández (1999), el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento habla de un sujeto cognitivo que a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. La génesis del comportamiento y el aprendizaje, resaltando los mecanismos de influencia sociocultural dado por la teoría del aprendizaje de Vigotsky, la teoría socioafectiva de Wallon y la teoría de Piaget que explica las dinámicas biológicas e intelectuales de un sujeto que interactúa con su entorno. Las diversas corrientes psicológicas convergen en la postura constructivista (de sus convergencias y contrapuntos, de los riesgos epistemológicos y educativos de su integración).

Bases del constructivismo pedagógico

El constructivismo cuenta con bases epistemológicas, psicológicas y pedagógicas.

a) Bases epistemológicas

El constructivismo pedagógico no es un enfoque homogéneo. De hecho, existen diferentes nociones sobre lo que es el constructivismo en filosofía. Sin embargo, a un nivel general, se reconoce que autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Howard Gardner, son algunos de sus pilares más importantes. (Méndez, 1998)

Una aproximación del constructivismo lo hizo Kant. En su obra “Crítica de la razón Pura”, propone que el sujeto solo al interactuar con la realidad objetiva puede conocer las manifestaciones fenomenológicas de la realidad, esta es una construcción que surge de las interacciones entre el sujeto y el objeto. Mientras que para los empiristas la realidad objetiva se descubre por medio de los sentidos, y para los racionalistas mediante el uso de la razón, para los Kantianos el ser humano puede reconocer el fenómeno o apariencia de la realidad, pero jamás su esencia. (Castro-Kikuchi, 1999).

El constructivismo es la postura filosófica que sostiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (Carretero, 1993).

El constructivismo es una forma de explicar la naturaleza del conocimiento, como se genera y cómo cambia. Es decir, es una forma de pensar y no una descripción del mundo,

no se propone describir ninguna realidad absoluta sino solo los fenómenos de nuestra experiencia (Manterola, 1999). A diferencia del paradigma conductista, el protagonismo del aprendiz es notable en la aprehensión del conocimiento.

b) Bases psicológicas

El conjunto de teorías psicológicas en las que se basa el constructivismo se deben a los aportes de Piaget cuyo propósito fue postular una teoría del desarrollo que ha sido discutida entre los psicólogos y los educadores, basado en un enfoque holístico. Por otro lado, Vygotsky es frecuentemente asociado implicado con la teoría del constructivismo social que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un “modelo de descubrimiento” del aprendizaje según lo mencionado por Flores (2000). El citado autor, menciona que Ausubel sostiene que de acuerdo a su teoría sobre el aprendizaje significativo, afirma que los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento, según Bruner, mencionado por Flores (2000), sostiene que el conocimiento se adquiere mediante una manifestación concreta y conceptual y no a través de la exposición de un experto. Al igual que Piaget, observo que la maduración y el medio ambiente influyen en el desarrollo intelectual, pero centra su atención en el ambiente de enseñanza. Al igual que Ausubel, advirtió la importancia de la estructura, si bien se centró en forma especial en las responsabilidades del profesor en los estudiantes.

c) Bases pedagógicas

De acuerdo a los teóricos que la postulan, la memoria de trabajo no es un almacén estático y pasivo: por el contrario, se trata de un subsistema de memoria que permite realizar una serie de operaciones en el que el sujeto evalúa la relevancia del estímulo entrante, repasa el material, codifica, compara esa información con la ya acumulada en la memoria a largo plazo, resuelve incongruencias, asigna índices y palabras clave para su almacenamiento permanente y lo relaciona todo con el conocimiento previo (Klinger, 2001).

El conjunto de teorías psicológicas en las que se basa en el constructivismo se debe a los aportes de Piaget cuyo propósito fue postular una teoría del desarrollo que ha sido muy discutida entre los psicólogos y los educadores, basado en un enfoque holístico.

Además, Vygotsky es frecuentemente asociado con la teoría del constructivismo social que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un “modelo de descubrimiento” del aprendizaje.

En la teoría sobre el aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. (Flores, 2000).

La teoría del aprendizaje por descubrimiento sostiene que el conocimiento se adquiere mediante una manifestación concreta y conceptual y no a través de la exposición de un experto. Al igual que Piaget, se observa que la maduración y el medio ambiente influyen en el desarrollo intelectual, pero centra su atención en el ambiente de enseñanza. En tanto, que Ausubel advirtió la importancia de la estructura, si bien, se centró en forma especial en las responsabilidades del docente en los estudiantes, en los aprendices.

2.2.2. Competencias

Definición de competencias

Las competencias son las capacidades con diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral. Las competencias son los conocimientos, habilidades, y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y practicar en el mundo en el que se desenvuelve (Perrenoud, 2008).

Para Tobón (2008), competencia es igual a la suma de capacidades con los valores, contenidos y métodos didácticos. Dentro del conjunto de estos elementos que especifican la competencia, el eje central se ubica en el logro de capacidades y valores en los estudiantes, como propósito del aprendizaje, a través de aspectos subalternos dentro de la jerarquía de importancia de los contenidos pertinentes y significativos y de metodologías participativas y constructivas del conocimiento y aprendizaje.

La utilización del término de competencia ha sido y sigue siendo habitual en el lenguaje coloquial. Por ejemplo, se dice de un profesor, médico... que es competente (lo hace bien), o se habla de las competencias (funciones, atribuciones) que tienen las

autonomías, el director, el juez..., o se hace referencia a la competencia (disputa) entre las empresas por ganar el mercado. (Garragori, 2009).

Peñaloza (2003, p. 137) cuando aborda el tema de las competencias hace notar lo siguiente:

...cuando hablamos de competencias no estamos refiriéndonos a las competencias en sentido conductista, esto es, como puros actos externos, sin una conciencia originadora de los mismos, conciencia que, por lo demás, para los conductistas extremos es inexistente. Tampoco estamos refiriéndonos a las competencias como puros actos internos (conocimientos, habilidades, destrezas, decisiones y actitudes), no importa si relacionadas al trabajo, o si separados de él, como simples rasgos personales principalmente intelectuales. Para nosotras las competencias son acciones externas realizadas idóneamente, apoyadas y guiadas por un conjunto de actos internos, competencias que pueden ser factuales (propias de cada profesión, artesanía u oficio), comunicacionales (leer, escribir y hablar con fluidez, claridad, orden, coherencia y poder de persuasión) y sociales (trabajar y cooperar con otros, respetar las opiniones discrepantes, debatir con razones, excluir toda discriminación).

Chomsky (1965) diferencia la “competencia” lingüística (competence) de la “actuación o desempeño” lingüístico (performance). La distinción de los lingüistas entre competencia y actuación/desempeño es retomada por los psicólogos y la aplican al ámbito del desarrollo cognitivo. En el ámbito del mundo laboral y de las ciencias empresariales se adoptaron en un principio el concepto de “cualificación”, pero últimamente lo están sustituyendo por el de “competencia”. El cambio no es gratuito, sino que traduce un cambio de pensamiento que va desde el enfoque instrumentalista que prima la cualificación, a un enfoque más relativista que entiende la competencia como acción dentro de un contexto.

La “cualificación” se ha entendido como el saber y el saber hacer evaluables que una persona debe adquirir y disponer para hacer determinado trabajo. Están definidas a priori las cualidades a observar en un individuo (listado pormenorizado de cualidades) para que sea oficialmente cualificado para hacer determinada tarea. Esta cualificación se obtiene a través del proceso de formación y aprendizaje, frecuentemente descontextualizado y alejado de la situación de trabajo real (Garragori, 2009).

Estructura de las competencias

Según Goñi (2005), una competencia presenta una estructura que está compuesta de operaciones, objetos y actitudes:

a. Operaciones

Una operación es acción interiorizada que se realiza de manera simbólica (razonar, analizar, valorar, argumentar, explicar, calcular, medir, estimar, leer, escribir, bailar, saltar, describir, dibujar, identificar, etc.).

- Operación no es lo mismo que acción:
- Operación es manipulación de símbolos o imágenes mentales.
- Acción implica objetos del mundo natural.

Podemos operar sin actuar, pero no podemos actuar sin operar. El concepto de operación es más general que el de acción. Pensar es siempre operar.

Toda competencia implica la puesta en acción y coordinación de varias operaciones mentales. Todas las competencias son en cierto sentido cognitivas.

b. Objetos

Los objetos son elementos simbólicos facilitados sobre todo por el lenguaje y son de dos tipos:

▪ Objetos conceptuales:

Los objetos conceptuales suelen ser lo más habitual en los estudios universitarios: terminologías, jergas nuevas que surgen al resolver problemas. A veces se aprenden solo los términos y no el problema o la solución que los originó.

Los temarios se refieren a qué es, generalmente ordenados según una concepción estructural esencialista, basada en definiciones.

Esa visión del aprendizaje de conceptos es correcta pero insuficiente. Hay otras alternativas más pragmáticas y funcionalistas: Los términos y conceptos no deben ser fósiles.

La mera erudición es insuficiente en el currículo. Estudiar solo los conceptos y términos necesarios para el logro de las competencias que queremos desarrollar en nuestros estudiantes.

Interesa al docente asegurarse de que el estudiante pueda:

- Comprender la información
- Entender bien los mensajes
- Interpretar el significado de los documentos
- Hacerse con el sentido de las teorías que explican y predicen fenómenos y situaciones
- Relacionar los términos en redes semánticas estables

- Recordar aquellos datos que son necesarios para una correcta comprensión de los mensajes, etc.

Pero no memorización no comprensiva de palabras y términos.

▪ **Objetos procedimentales**

El objeto puede ser un conjunto de reglas, pautas o consejos que sirven para guiar la acción. Se trata de los procedimientos. Por ejemplo, en medicina aprender pautas para tratar un ataque al corazón.

La expresión escrita de un procedimiento se llama protocolo. Los profesionales usan protocolos en diversas situaciones: Los médicos en el diagnóstico, los ingenieros para testar el funcionamiento de un motor, etc.

Pero el desarrollo de competencias no puede ser solo procedimental o solo conceptual. Es de ambos. En la normativa legal española reciente de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hay cierta confusión terminológica. Se habla de conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes:

- Conocimiento se suele asociar a aprendizaje conceptual
- Destrezas y habilidades se asocia a aprendizaje procedimental.

Pero no es cierto que existan competencias relacionadas exclusivamente con lo conceptual y otras con lo procedimental porque en realidad ambas interactúan en muchas competencias y son a veces totalmente inseparables. Por ejemplo, un estudiante de química aprende a analizar un compuesto químico. La competencia implica aquí el dominio conjunto de:

- Conceptos relativos a la química analítica
- Procedimientos que se deben seguir para hacer el análisis.

Un tópico frecuente de los estudiantes es que sus estudios son excesivamente teóricos y con poca práctica. Son excesivamente eruditos (no necesarios para las competencias de la titulación) y escasamente procedimentales.

Sin embargo, hay aspectos que apenas se tratan. Por ejemplo “las técnicas de estudio y el aprender a aprender están íntimamente relacionados con los procedimientos de tratamiento de información, que son parte de competencias transversales de gran valor educativo”.

c. Actitudes

- Las actitudes son objetos de aprendizaje diferentes a conceptos y procedimientos
- Las actitudes son parte de la operación, son reguladores de las operaciones

- Son comportamientos estables basados en valores asumidos
- La actitud es parte de la competencia porque se opera con ella, pero no es un objeto de aprendizaje porque no se opera sobre ella.

Por ejemplo, la actitud reflexiva frente a una situación problemática consiste en detenerse e intentar examinar las razones o motivos para decidir. Igual podríamos pensar de actitud crítica, racional, de respeto, de constancia, de colaboración, de solidaridad, etc.

La actitud es moduladora de la propia acción operativa (es como el adjetivo o el adverbio que se pone junto al sustantivo, el atributo del concepto). Por ejemplo:

- Leer de manera atenta
- Medir con precisión

Enfoques para el abordaje de las competencias

Las competencias se pueden abordar desde distintas fuentes, perspectivas y epistemologías. El enfoque más recurrente en la literatura es el constructivista.

El modelo constructivista de las competencias, según Mertens (1996), se caracteriza por la alta participación de todas las personas involucradas en el desempeño de una organización, cualquiera sea el nivel de conocimientos y educación que tengan.

La perspectiva constructivista a la que alude Mertens (1996) debe ser entendida como una familia diversa de teorías y modelos cuyo centro son conceptos claves iniciados por Piaget (como el de Interacción Sujeto/Objeto y construcción) pero que han escapado a su delimitación original, estos últimos han llevado la delantera de la discusión (Baquero, 2001). En ella, se percibe que el concepto de interacción entre el sujeto y el mundo, es decir, la mutua influencia entre ambos, es crucial para la dirimir la inclusión de un fenómeno en esta epistemología.

Es decir, la competencia es “conocimiento combinatorio” producto de la interacción entre sujeto y mundo, sujeto y práctica, sujeto y estructuras para la acción y depende de la calidad de esa interacción. Ella se puede comprender, en términos de Le Boterf (2001), como “*saber actuar*”, concepto que va más allá del “*saber hacer*” o “*saber operar*”. Frente a los azares y acontecimientos, frente a la complejidad de las situaciones, se pide al profesional que no sólo sepa ejecutar en función de lo prescrito, sino que sepa ir más allá de lo prescrito y resume la interacción de un “saber actuar”, “querer actuar” y “poder actuar”, acercándose de esta manera a la concepción generativa de Chomsky (1965).

Factores que intervienen en el proceso de las competencias

Son cinco los factores:

a) La actitud: Es la predisposición afectiva y motivacional requerida para el desarrollo de una determinada acción, posee un componente cognitivo y un componente del comportamiento. La actitud genera expectativa en el estudiante e interés y lo motiva en su proceso de aprendizaje.

b) Aptitudes intelectivas: Son habilidades mentales que determinan el potencial de aprendizaje o como las capacidades para pensar y saber. Según Lafrancesco (2004) aduce que dependen de la estructura mental, las funciones cognitivas, los procesos de pensamiento y las inteligencias múltiples.

c) Aptitudes procedimentales: Se definen como las capacidades para actuar y hacer. Están relacionadas con los métodos, técnicas, habilidades, procesos y estrategias empleadas en el desempeño.

d) Contenidos: Es la estructura conceptual susceptible de ser aprendida. Su organización es vital para el proceso de aprendizaje. En la medida en que exista más coherencia entre ellos, se encontrarán las relaciones entre los mismos lo que a su vez aumentará su nivel de comprensión.

e) Evaluación por competencia: Proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia. La evaluación por competencias nos permiten evaluar a los estudiantes tanto de forma cualitativa (en sus logros) como cuantitativa (niveles numéricos de avance).

La comprensión de los conceptos determina el aprendizaje, más no el aprendizaje significativo. De ahí, decimos que quién sabe actuar, y lo hace bien porque además del dominio conceptual, comprende cómo funciona su pensamiento y como se interrelacionan los conceptos en ese proceso de aprendizaje, ha desarrollado la competencia.

2.2.3. Currículo

Definición del currículo

El término currículo ha tenido numerosas acepciones y por ello numerosas definiciones. Algunos autores lo definen como un término polisémico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica (Pansza,

1993), aunque la mayoría coinciden en que subyace la idea de planificación en cuanto previsión anticipada. Cada una de estas diferentes concepciones acerca del currículo responde, a su vez, a una determinada idea de lo que es la enseñanza escolar (Antúñez y col., 2001).

El currículo puede considerarse como un conjunto de conocimientos que hay que transmitir al alumnado, partiendo de la base de que los conocimientos son algo permanente y esencial que la escuela debe transmitir mediante las disciplinas. En esta concepción se valora, sobre todo, el conocimiento en función del cual actúan alumnos y profesores. Desde otro punto de vista, el currículo se entiende, básicamente, como una especificación de los resultados que se pretenden conseguir mediante el proceso educativo. En este punto de vista se considera el currículo como una formulación de objetivos de aprendizaje expresados en forma de comportamientos específicos que el alumno tendrá que alcanzar. Esta es una perspectiva tecnológica donde lo que importa es el producto final, el comportamiento a manifestar. Una concepción muy diferente es la que considera que el currículo es todo aquello que los alumnos aprenden realmente en la escuela, incluyendo aquellos aprendizajes que se producen sin intencionalidad por parte del docente, lo que desde otras perspectivas se ha llamado "currículo oculto" (Coll, 1991).

Siguiendo a Coll (1991), el currículo es el proyecto educativo que incluye tanto los aspectos curriculares en sentido limitado (objetivos y contenidos), como los aspectos instruccionales (relativos a cómo enseñar), distinguiendo entre lo que es el plan o diseño curricular de lo que es su desarrollo o aplicación en las aulas. Para este autor, en el currículo se concretan una serie de principios (ideológicos, psicológicos, pedagógicos) que en conjunto muestran la orientación general del sistema educativo y, por tanto, la primera función del currículo es la de especificar el proyecto o intenciones y el plan de acción que preside a las actividades escolares, y, como proyecto, el currículo es un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica.

En el caso de la universidad, el currículum está destinado a implementar la formación de profesionales; por tanto, tiene características muy diferentes a las de otros niveles. Además, el currículum de cada carrera no está definido a nivel nacional (salvo algunas excepciones, Cuba por ejemplo). Cada facultad diseña su currículum. (Alcázar, 2002, p. 67).

En todo caso, el currículum universitario es un instrumento que orienta el trabajo académico. En él se organizan no solo las asignaturas, sino todas las actividades de

investigación, desarrollo personal y extensión. A través de la implementación curricular se proporciona a los alumnos la formación que requieren para el ejercicio profesional. Por tanto, en el currículum están seleccionados y articulados todos los componentes en función del perfil del egresado.

Tipos de currículo

Posner (2005), identificó diversos tipos de currículo como los siguientes:

a. Currículo oficial

Es la base para el desarrollo para las actividades académicas, orienta tanto a directivos, docentes como a los administrativos. Todo lo referente a lo que es planes de clases, programas académicos, lo que se debe manejar en todas las instituciones educativas. El currículo oficial es un documento dinámico ya que está sujeto a cambios según lo exija el contexto en donde se habitan y se desarrollan los educandos.

b. Currículo operacional

Contiene lo enfatizado lo aprendido por el estudiante. Es medido por el docente. Aquí se va ver reflejado los conocimientos actuales que los estudiantes tienen a partir de la enseñanza de sus profesores, siendo necesario que los profesores manejen metodologías, estrategias, técnicas o instrumentos para garantizar una verdadera educación en sus estudiantes son las prácticas reales de la enseñanza.

c. Currículo oculto

El currículo oculto es aquel que hace referencia a los conocimientos, destrezas, valores, actitudes y normas que se adquieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en general en todas las interacciones que se dan cotidianamente en las escuelas, pero que no llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencionada.

Son actitudes son normas, son valores que no se ven reflejados en los contenidos educativos o en el currículo oficial, sino con acciones que los estudiantes tienen desde sus hogares y también vienen a la institución educativa con conocimientos previos desde su entorno familiar o social, y lo demuestran en sus acciones diarias dentro del aula entre sus compañeros y compañeras de la institución educativa. Son los valores o normas institucionales no reconocidas abiertamente, pero desarrolladas de manera implícita por los profesores o los estudiantes.

d. Currículo nulo

Comprende valores y principios que no están incluidos en otros currículos. Valores y actitudes que los estudiantes poseen que no se les toma en cuenta en los diferentes

currículos, no están reconocidos en los planes y las estrategias de la escuela. Son los temas considerados como superfluos.

e. Currículo extra curricular

Brinda información a padres e hijos sobre las diferentes actividades extracurriculares que existen a fin de que juntos puedan hacer mejor elección en su tiempo libre. Los estudiantes tienen asignaturas determinadas, realizan actividades académicas, deportivas, artísticas. El currículo extra curricular es aquel donde los estudiantes puedan tener alguna actividad fuera de la escuela. El currículo extra curricular es de carácter voluntario y son las experiencias planeadas que son externas al currículo oficial.

Otros tipos de currículo

Otros autores, como Díaz (1985) y Gimeno (1991), realizan una clasificación de currículo abierto, cerrado, flexible, explícito, latente y reflexivo.

a. Currículo abierto

Es una concepción cuya responsabilidad recae en los docentes o equipos de estos, en cada una de las áreas de la enseñanza.

- Los objetivos son definidos en términos generales, terminales y expresivos.
- Quien elabora el programa y quien lo aplica es directamente el profesor.
- Currículo es un instrumento para la programación.
- Subraya la creatividad en el aula y en el contexto.
- Propuesta de interacción entre el sistema y lo que le rodea, está sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización.

b. Currículo cerrado

Es una concepción en la cual se presenta detalladamente los logros, contenidos, material didáctico y métodos a utilizar por otros profesores en cada una de las áreas de la enseñanza.

- Los contenidos son definidos en términos conductuales y operativos.
- La elaboración del programa y la aplicación del mismo es a cargo de diferentes personas.
- Currículo: programación.
- Transmite conocimientos entre alumno-receptor y maestro-transmisor.
- Investigación laboratorio.
- Sus objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas están determinadas, por lo tanto, la enseñanza es idéntica para todos los alumnos.

c. Currículo explícito

- Analiza el sistema educativo y lo que los alumnos aprenden a su paso por las instituciones educativas.
- El currículo explícito u oficial aparece claramente reflejado de manera directa, indicando tanto las normas legales, los contenidos, los programas oficiales, los proyectos educativos del centro y el currículo que cada docente desarrollará en el aula.
- En currículo explícito desarrolla al máximo todo aquello que tenga que ver con el que hacer, como hacer y cuando hacerlo.
- Estilos pedagógicos; configuración de tareas; tipos de evaluación; Control de la enseñanza; formación del profesorado; modo de planificar en función de la concepción individual de la enseñanza

d. Currículo latente

- Las intenciones que no están formadas y que contribuyen también positiva o negativamente a la educación son implícitas y estos aprendizajes que se dan sin que hayan sido previstas es lo que forma el currículo latente.
- Existen series de intervenciones implícitas en la escuela que los alumnos estén de un modo latente aprendiendo, por ejemplo:
- A vivir en multitud; a aceptar una autoridad no natural; a recibir premios y castigos; a identificar las expectativas de cada uno; A situarse en un grupo.

Por último, no conviene olvidar que los alumnos se impregnan más de la forma de ser y hacer del docente que de lo que les ofrece el currículo explícito, dado que su aprendizaje es más significativo y vivencial; así, un alumno hará las cosas como vio a su maestro hacerlas antes que como este le explicó que las hiciera. Por otro lado, el profesor es un mediador entre el currículo y el alumnado, entre estos y la cultura. El profesorado tiene sus propias concepciones pedagógicas que no tienen por qué coincidir con las de la administración educativa, concepciones que van a influir de una forma implícita en el currículo. Estas teorías implícitas del profesorado afectan fundamentalmente:

- Al modo de planificar la enseñanza.
- A la selección de los contenidos.
- Al modo de utilizar los materiales y recursos pedagógicos.
- A la configuración de las actividades escolares.

- Al tipo de evaluación y al control de la enseñanza.
- A la propia formación del profesorado.

Cada vez se pone más énfasis en la necesidad de que los proyectos y desarrollos curriculares hagan explícitos todo este proceso de toma de decisiones de tamaño importancia en el hecho educativo.

Currículo de competencias

El currículo de competencias se plantea como un enfoque evolucionado del currículo académico en el que se ha primado la transmisión y el aprendizaje de los saberes declarativos y procedimentales que se han ido incorporando al desarrollo de las diferentes ciencias. Por la propia finalidad tradicional de la escuela, los sistemas educativos tienden a dar prioridad a la adquisición de hechos y conceptos como formas básicas de aprendizaje. El planteamiento de un currículo por competencias va más allá del currículo tradicional y académico, ya que partiendo de la lógica del “saber” desemboca en la lógica del “saber hacer”.

Desde este enfoque, lo importante no es solo que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa además usar y aplicar esos conocimientos en situaciones y contextos reales. Es cierto que para “saber hacer” se precisa “saber”, pero el “saber” deja de ser suficiente y se conecta intencionalmente con su uso. De esta forma se puede reducir la brecha entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción.

El término de “competencias básicas” añade un matiz importante al de “competencia”. Busca de que los alumnos que terminan la educación básica no solo sean competentes, sino que adquieran las competencias que se consideran básicas, es decir, esenciales e imprescindibles para toda la vida. Esa perspectiva que da un nuevo sentido a la Educación Básica trata de encontrar una respuesta adecuada al conjunto de problemas que generan los cambios que se producen en nuestra sociedad.

Como consecuencia de los cambios en la sociedad, la situación y el currículo educativo han cambiado: - Por una parte, se han ampliado las funciones que tradicionalmente se han atribuido a la educación básica. La función tradicional de la escuela ha sido la función instructiva de alfabetización y transmisión de los conocimientos elementales organizados en áreas disciplinares.

Actualmente las funciones son más numerosas y complejas ya que, además de las anteriores, se espera que la escuela contribuya a la función educativa de desarrollo total

de la persona en sus dimensiones física, cognitiva, comunicativa, social y afectiva y que asimismo contribuya a su formación para el empleo y a que sea un ciudadano activo y responsable. Por otra parte, la explosión del cúmulo de conocimientos se incrementa y se especializa con tanta rapidez que provoca, en los entornos profesionales, la caducidad de buena parte de los mismos y dificulta enormemente la selección de los contenidos que puedan ser considerados relevantes y estables. Además, la concepción de la educación permanente a lo largo de toda la vida, hace que la urgencia de la adquisición de los conocimientos académicos de carácter enciclopédico pueda relativizarse y se valoren dentro de un marco temporal más amplio.

Hay otra razón, esta de carácter ético, que justifica el planteamiento de las competencias básicas como medio para lograr una escuela inclusiva que funcione con criterios de equidad e igualdad para asegurar que todos los alumnos/as alcancen las competencias básicas necesarias para la vida y tengan unas referencias básicas comunes que faciliten la convivencia.

Estos cambios exigen que las personas sean formadas en competencias básicas que contemplen todas las dimensiones del desarrollo de la persona (perspectiva educativa integral) y den prioridad a las competencias para saber transferir, actualizar, ampliar y renovar continuamente los conocimientos, así como en habilidades para hacer frente a las cambiantes tecnologías de la información, de la comunicación y de otros campos profesionales.

En definitiva, que sean capaces de movilizar recursos y tomar decisiones, escuchar otras opiniones, valorar diferentes opciones, ser conocedores de sí mismos y del mundo en el que viven, ser ciudadanos participativos y solidarios, futuros profesionales hábiles para enfrentarse con éxito a tareas diversas en contextos diversos y, también, personas capaces de expresar y regular sus propias emociones.

Hacia fines de los 80 se fue construyendo un consenso en América Latina que proponía que una educación de calidad era aquella que ofrecía a los jóvenes y niños el acceso a saberes significativos (vinculados a lo vivencial y social), válidos (conexión con la realidad) y confiables (conexión con el grado de desarrollo de las respectivas áreas del conocimiento) (UNESCO, 1996).

A partir de los 90, esta concepción es desplazada en el discurso pedagógico por la de competencias, alegando que los cambios cualitativos y cuantitativos en el terreno de la información demandan capacidades ligadas al acceso y procesamiento dinámico de

la misma, así como el responder a un mundo de trabajo sujeto a cambios constantes; exigiendo de esta manera a las escuelas replantear un perfil de hombre con competencias amplias para sobrevivir y convivir en sociedad, disponiendo de una amplia cultura y de alto nivel de progreso material y de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Las competencias empiezan a ser contempladas en los diseños de los currículos, buscando privilegiar los procesos tanto sociales como personales.

El individuo identifica las necesidades de aprendizaje que vienen a partir de las demandas sociales o individuales. Un currículo orientado al desarrollo de competencias privilegia los procesos tanto sociales como personales que son de vital importancia puesto que constituyen la base de saberes y actitudes que hacen posible los perfiles del hombre y de la sociedad (Pizano, 2014).

Para Berger (2001) construir un currículo por competencias no presupone abandonar transmisión de conocimientos o construir nuevos conocimientos, por el contrario es un proceso que no se puede disociar para la construcción de competencias. Trabajar con un currículo por competencias presupone centralidad del alumno, por tanto de aprendizaje, foco de calidad, autonomía, práctica pedagógica diversificada, escuela diferenciada, pedagogía activa. Esto implica un nuevo rol del profesor cuyo objetivo será hacer aprender y un nuevo rol del alumno que precisa ser agente de aprendizaje.

Trabajar por competencias no es tarea fácil, es preciso trabajar por resolución de problemas, proponer tareas complejas o desafíos que inciten a los alumnos a movilizar sus conocimientos, a través de pedagogía activa y principios pedagógicos constructivistas.

El diseño curricular por competencias se ha venido divulgando en el medio universitario y sigue siendo algo muy discutible entre quienes reflexionan y proponen alternativas teórico-curriculares. Hay por lo menos dos observaciones importantes que hace al respecto Delgado (2007), siendo éstas:

- a. Quienes propusieron un diseño curricular por competencias pretendieron contraponerlo, si se requieren indicadores de desempeño para efectuar la evaluación.
- b. El diseño curricular por competencias pone énfasis en los procesos de aprendizaje, porque se interesa en recuperar los saberes previos y hacer con ellos unos organizadores de avance para lograr aprendizajes significativos. Esto se conoce como procesos didácticos no finalizados o abiertos. El diseño curricular por objetivos, en

cambio, pone énfasis en los resultados. Esto es lo que se llama diseño curricular por procesos didácticos finalizados o cerrados.

Consecuentemente, ambos deben complementarse, pues es necesario conocer los procesos y resultados del aprendizaje en los estudiantes. Contrariamente podría caerse en la parcialidad al no conocer los reales niveles de conocimiento que van adquiriendo los alumnos en un determinado periodo académico.

2.2.4. Sílabo

Definición del sílabo

Según Rodríguez (1998), “El sílabo constituye, 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” (p. 39).

El mismo autor precisa que el sílabo debe tener: a. Integración para alcanzar continuidad b. Integración y continuidad para lograr congruencia c. Integración, continuidad y congruencia para obtener viabilidad. Técnicamente todo sílabo debe de ofrecer la utilidad necesaria para el alumno, para el profesor y para el organismo académico; así mismo, debe estar enmarcado dentro del marco doctrinario del currículo vigente.

El sílabo es un instrumento que orienta tanto al docente como al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También permite estructurar y programación de los contenidos de una determinada asignatura y se le clasifica en sílabos por objetivos, por objetivos y competencias o solo por competencias. Su elección, dependerá del nivel de conocimiento que tiene el docente de cualquiera de estos enfoques (Antezana, 2015).

El sílabo nos muestra prever la intencionalidad o los propósitos, los contenidos, la estrategia de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la asignatura; posibilita al docente y estudiantes el desarrollo planificado del proceso enseñanza-aprendizaje; permite tener clara la ubicación e importancia de la asignatura con relación al plan de estudios, la estructura curricular y el perfil profesional.

Además, el sílabo direcciona y guía permanente del trabajo docente y estudiantes; asegura la coherencia interna y externa del desarrollo de la asignatura con los propósitos y estrategias planeadas para la formación profesional por la universidad; el docente y los estudiantes tienen conocimiento previo de los resultados educacionales esperados y

de las estrategias planteadas para su adquisición y comprobación (visión del curso); posibilita medidas correctivas de las previsiones curriculares cuando son necesarias, dado su flexibilidad. También permite dosificar los objetivos y/o competencias educacionales, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación dentro de una visión de integralidad; responde a las preguntas básicas de para qué y qué aprender, con qué métodos y materiales, en qué tiempo, cómo se sabrá y cuánto han aprendido; contribuye a formar integralmente al futuro profesional. (Rossi, 2006).

Se debe tener presente algunos principios básicos para la construcción del sílabo: finalidad, coherencia, integralidad, flexibilidad, innovación, dinamicidad, participación y sistematicidad (Rossi, 2006).

Estructura del sílabo

Teniendo en cuenta el concepto de competencia, los contenidos fundamentales, los diversos modelos del sílabo y al no encontrar un método formal que permita construir un modelo de sílabos orientado a competencias.

Con este criterio la estructura de los sílabos por competencias contiene:

- I. Datos generales.
- II. Sumilla.
- III. Competencias de la asignatura.
- IV. Programación de contenidos.
- V. Cronograma de actividades.
- VI. Estrategias metodológicas.
- VII. Materiales educativos y recursos didácticos.
- VIII. Indicadores, técnicas e instrumentos de evaluación.
- IX. Fuentes de información.

Características del sílabo

León (1995) hace notar que un buen sílabo, se caracteriza por:

1. Su *correspondencia con la sumilla* o descripción curricular de la asignatura así como las características del grupo a formar y de la realidad en que ha de ocurrir el proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Su *configuración sistémica* percible como un todo de elementos interrelacionados para el logro de propósitos específicos de aprendizaje.
3. Su *factibilidad* de ejecución en la realidad de la institución y del grupo estudiantil para el que se elabora.

4. Su *confiabilidad* o seguridad de posibilitar el logro de los propósitos de aprendizaje.
5. Su *evaluabilidad* con fines de mejoramiento.

Sílabo desde un enfoque por competencias

En el sílabo con enfoque de competencias, asume que los estudiantes construyen sus propios conocimientos fijando los saberes previos con los actuales. Lo que interesa en este enfoque son los procesos de aprendizaje, independientemente de los contenidos que se plantean en el sílabo. Los procesos implican secuencias de actividades diseñadas de acuerdo a posibilidades del grupo, ambiente y recursos disponibles (Sanz de Acedo, 2010). Las ventajas de un enfoque constructivista, al revisar las bases del constructivismo y sus diferentes formas de práctica, vale destacar algunos beneficios documentados de estos enfoques, que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje:

- Está centrado en el estudiante y en el aprendizaje, lo que permite que las respuestas de los primeros sean más positivas, motivadas y activas. Con esto se superan esos roles pasivos de memorizar o de aceptar acríticamente lo que se presente. Además, en este enfoque los estudiantes adquieren más independencia y seguridad en sí mismos. Esta perspectiva es una real transformación basada en “diseñar para el aprendizaje antes que planificar para enseñar” (Gagnon y Collay, 2001, p.13).
- Brinda oportunidad de desarrollar conocimientos, destrezas y actitudes.
- Se potencializa el conocimiento mediante la interacción social y la comunicación entre docente–estudiante, y entre estudiantes; en un ambiente de aprendizaje adecuado es fundamental para reconocer y valorar los conocimientos previos, como elementos fundamentales para la construcción de los nuevos saberes.
- Se revaloriza al error como oportunidad de aprendizaje, gracias a la retroalimentación constante donde la evaluación ya no es solo un factor de medida, sino otro elemento formativo que facilita el aprendizaje.
- El enfoque constructivista permite que la implementación del modelo tenga flexibilidad y apertura a diversas tendencias pedagógicas que pudieran contribuir con los lineamientos institucionales (misión, visión, perfiles de salida, etc.).

Contenidos fundamentales del sílabo por competencias

Los contenidos del sílabo con enfoque de competencias son de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, y se relacionan con:

a) Aprender a conocer

Se refiere a las capacidades y contenidos conceptuales que debe adquirir todo futuro arquitecto. Esto significa adquirir instrumentos de comprensión mental apoyados en la arquitectura, la ciencia, ideas, teorías y definiciones.

Es un aspecto académico – informativo, obteniendo el placer de comprender, conocer y descubrir la teoría arquitectónica. Sus objetivos son: Ejercitar la atención y la memoria en cada instante, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico. Seleccionar datos, articular lo concreto y abstracto del pensamiento, descifrar la realidad social, mediante una autonomía de juicios (Sanz de Acedo, 2010).

b) Aprender a hacer

Se refiere a las capacidades y competencias de los contenidos procedimentales, capacidades, destrezas, habilidades y estrategias que emplea el estudiante para influir y aprovechar su entorno. Al poner en práctica sus conocimientos mediante sus aptitudes el alumno se capacita para hacer frente a un gran número de interacciones de su entorno; así mismo adquiere las herramientas de la administración para trabajar de manera individual y en equipo mediante la comunicación y sus habilidades en el trabajo (Sanz de Acedo, 2010).

c) Aprender a convivir

Supone los contenidos actitudinales, que les permitirán a los alumnos, aprenda y comprenda las situaciones en las que se ve y vive inmerso. Desarrolla formas de interdependencia, al realizar proyectos comunes y solución de conflictos. Implica cultivar valores tales como ética, solidaridad, tolerancia flexibilidad, etc. (Sanz de Acedo, 2010).

Los elementos de una competencia que se presenta en el sílabo deben estar orientados hacia el logro de los aprendizajes citados. No pasar por alto que la competencia tiene dos componentes: las capacidades y las actitudes. Las capacidades comprenden los conocimientos conceptuales y procedimentales, y las actitudes que tienen un carácter personal, interpersonal y de juicio valorativo.

2.2.5 Calidad educativa y modelo holístico aplicado a la evaluación de la calidad

La calidad está referida a una o varias propiedades de algo que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otras unidades de su misma especie, lo que indica una comprobación de su naturaleza, y luego expresarlo de algún modo que permita hacer

una comparación. La calidad educativa es la consecución de una respuesta a la funcionalidad (satisfacción de necesidades), la eficacia (objetivos que se propone) y la eficiencia (consecución de objetivos con un costo razonable) del sistema educativo (Esquivel y Rebaza, 2014).

Existen diversos modelos para desarrollar sistemas de calidad. Tal es el caso del modelo holístico para el desarrollo de sistemas de calidad en la universidad de Kells. Según Esquivel y Venegas (2015), los elementos más importantes del modelo holístico son cuatro: el individuo, el equipo de trabajo, la institución y el proceso de control. Los tres primeros constituyen los niveles básicos de la organización y son la base de todas las acciones; en tanto que el cuarto, apoya las respectivas acciones de mejora.

Según los lineamientos de esta teoría, se puede tener en cuenta lo siguiente: si bien es cierto que es responsabilidad del docente elaborar el sílabo, no lo exime de coordinar con los docentes de asignaturas afines diversos aspectos del sílabo como los propósitos, los contenidos (para evitar duplicidad, orientar la secuencialidad, prerrequisitos), la metodología, los recursos didácticos (medios y materiales), la evaluación.

Asimismo, es obligación de la institución capacitar a los docentes en la elaboración del sílabo y hacer un seguimiento de su aplicación y hacer la evaluación y las mejoras respectivas. El no hacer un seguimiento desde una perspectiva holística, podría traducirse en un diseño y ejecución defectuosa del sílabo y se podría poner en riesgo la calidad del proceso formativo y el hecho de lograr el perfil del egresado.

2.3 Marco conceptual

Aprendizaje: Adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos necesarios para aprender algún arte u oficio.

Calidad: Conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas.

Capacidad: Recursos y actitudes que tiene un individuo, entidad o institución, para desempeñar una determinada tarea o cometido.

Constructivismo pedagógico: Corriente que postula la necesidad de entregar al estudiante herramientas (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

Competencias: Capacidades con diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral.

Contenidos: Parte del sílabo que comprende el análisis de la información relacionada con: la fundamentación, competencias, unidades didácticas, flexibilidad en las actividades de enseñanza aprendizaje, sistema de evaluación.

Currículo. Conjunto de experiencias que vivencian los estudiantes bajo la orientación de los docentes, según acciones normadas y previstas por el sistema educativo para contribuir con la formación de aquellos.

Evaluación silábica: Proceso de análisis de datos cuyas variables e indicadores han sido seleccionados en función a su estructura, su propósito es emitir juicios de valor sobre como el docente orienta y desarrolla una determinada asignatura. Debemos de recordar que el sílabo de cada asignatura forma parte del plan de estudios del currículo vigente.

Evaluación curricular: Conjunto de actividades reflexivas y de indagación encaminadas a recoger información sobre el proceso de diseño, de desarrollo, así como de los resultados alcanzados, con el fin de valorarlos de acuerdo a unos criterios definidos previamente para determinar su validez e introducir mejoras, cambios e innovaciones en un currículo.

Habilidad. Potencial de tipo cognitivo que posee una persona.

Integración: Aspecto del sílabo que comprende el análisis de la relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista, la articulación entre contenidos y tiempo, la coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada y la claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.

Sílabo. Programa detallado de estudios y su elaboración por parte del docente y es muy importante por su gran utilidad tanto para este como para los estudiantes.

2.4 Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Es medio el nivel de calidad del diseño de los sílabos desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 –II.

2.4.2. Hipótesis específicas

- a) Es medio el nivel de la estructura de los sílabos es medio desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración, durante el semestre 2015 – II.
- b) Es medio el nivel de calidad de los contenidos de los sílabos es medio desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración, durante el semestre 2015 –II.
- c) El medio el nivel de calidad de la integración de los componentes de los sílabos es medio desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración, durante el semestre 2015 –II.

2.5. Variables

2.5.1. Definición operacional

Calidad del diseño de los sílabos. Valoración que indica estimación de la calidad según indicadores de calidad agrupados en tres dimensiones: estructura, calidad e integración de los sílabos, siendo el recojo de datos un proceso fundamental a través de una ficha de evaluación validada por expertos.

2.5.2. Operacionalización

Dimensiones	Indicadores
1. Calidad de la estructura.	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.
	1.2. Programación de unidades de aprendizaje contenidos por unidades: logros o capacidades, procedimientos, concepto y actitudes.
	1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).
	1.4. Secuencialidad de la programación de los contenidos denota secuencialidad.
	1.5. Pertinencia de los métodos previstos promueven el aprendizaje activo de los alumnos.
	1.6. Pertinencia de las fuentes de información y consulta.
2. Calidad en los contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.
	2.2. El silabo ha sido elaborado por competencias.
	2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.
	2.4. Orientación de las competencias en función del perfil profesional.
	2.5. Relación lógica de competencias con microcompetencias.
	2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.
	2.7. Implicancia de los contenidos de cada unidad o temática en el logro de las competencias descritas.
	2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.
	2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.
	2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.
3. Resultados en la integración.	3.1. Relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.
	3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.
	3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.
	3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.

Capítulo III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

La investigación por el tiempo de recojo de datos es sincrónico y por su nivel de profundidad es de tipo descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En el caso de la presente investigación, se describió la calidad del diseño de los sílabos y de cada elemento: estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos objeto del presente estudio.

3.2. Métodos de investigación

En el proceso investigativo se usaron los métodos analítico, hipotético-deductivo, sintético y descriptivo.

Método analítico: Procedimiento utilizado para poder comprobar la hipótesis debemos de analizar el problema planteado descomponiendo en sus partes todos y cada uno de los elementos que intervienen para poder tener una mejor claridad del objeto de estudio para llegar al fin perseguido (Bernal, 2006).

Método hipotético-deductivo: Procedimiento o camino que sigue el investigador para hacer de su actividad una práctica científica. En el presente trabajo de investigación se realizó en varios pasos esencial: observación del fenómeno a estudiar, creación de una hipótesis para explicar dicho fenómeno, deducción de consecuencias o proposiciones más elementales que la propia hipótesis, y verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con la experiencia (Gutiérrez, 2006).

Método sintético: Luego de realizar el análisis a nuestro tema de investigación, realización la formulación de hipótesis que viene a ser es una síntesis. La síntesis va de lo abstracto a lo concreto, o sea, al reconstruir el todo en sus aspectos y relaciones esenciales permite una mayor comprensión de los elementos constituyentes. Cuando se dice que va de lo abstracto a lo concreto significa que los elementos aislados se reúnen y se obtiene un todo concreto de pensamiento (una hipótesis). El análisis y la síntesis se contraponen en cierto momento del proceso, pero en otro se complementan, se

enriquecen; uno sin el otro no puede existir ya que ambos se encuentran articulados en todo el proceso de conocimiento (Ortiz y García, 2005).

Método descriptivo. Tiene como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable. Su rol en la ciencia es importante debido a que proporcionan datos y hechos que pueden ir dando pautas que posibilitan la configuración de teorías. Este método permite: a) recoger información factual que describa una determinada situación, b) identificar problemas, c) realizar comparaciones y evaluaciones, d) planificar futuros cambios y tomar decisiones.

3.3. Diseño de investigación

Para contrastar la hipótesis se recurrió al diseño descriptivo simple, cuyo esquema es el siguiente:

$$M \rightarrow O$$

Donde:

M: Muestra conformada por sílabos, los cuales fueron analizados mediante fichas de evaluación.

O: Observación realizada mediante fichas de evaluación de la calidad del diseño de los sílabos.

El diseño seleccionado permite al investigador observar una sola muestra en un tiempo determinado. (Esteban, 2000).

3.4. Población y muestra

3.4.1 Población

La población de estudio estuvo conformada por 44 sílabos del I al X ciclo elaborados por los docentes de la escuela profesional de Administración de la Universidad César Vallejo – Filial Chimbote, correspondiente al semestre 2015-II. En función del número de sílabos que solo son 44, se consideró trabajar con la totalidad de la población.

3.4.2 Muestra

En la medida que la población es pequeña, se usó como muestra a toda la población.

3.5. Técnicas e instrumentos de recojo de datos

En el estudio se recurrió a las técnicas del análisis y la observación documental. El análisis documental es una técnica en la cual se recurre a la información escrita, ya sea bajo la forma de datos que pueden haber sido producto de mediciones hechos por otros, o como textos que en sí mismos constituyen los eventos del estudio (Hurtado, 2007).

Se aplicó también la observación documental a los sílabos de los ciclos I a X de la escuela profesional Administración de la Universidad César Vallejo– Filial Chimbote correspondiente al semestre 2015-II. Arias (2006) señala que la investigación documental es aquella que se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de material impreso u otro tipo de documentos. Por su parte, Hurtado (2007) define a la observación documental como una técnica en la cual se recurre a la información escrita, ya sea bajo la forma de datos que pueden haber sido producto de mediciones hechos por otros, o como textos que en sí mismos constituyen los eventos del estudio.

Los instrumentos utilizados fueron la ficha de evaluación del sílabo que fue elaborado por las autoras con la finalidad de analizar información respecto a la variable calidad de la estructura de los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 – II. (Anexo 1).

La validación del instrumento se realizó para obtener datos válidos y confiables. El instrumento fue sometido primero a una observación y posterior evaluación de expertos. La validación permitió obtener la opinión de juicio de expertos en el tema de estudio, pues fue sometido a juicio de cada uno de los especialistas en el área. Ellos hicieron su aporte para mejorar el instrumento de recolección de datos (Anexo 3). Para la confiabilidad se recurrió a la técnica de mitades partidas, encontrándose un valor aceptable del coeficiente de correlación usado.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Con respecto al procesamiento y análisis de los datos, se procedió a seleccionar la muestra, que estuvo constituida por los 44 sílabos (Anexo 6) de la Escuela Académico Profesional Administración de la Universidad César Vallejo – Filial Chimbote correspondiente al semestre 2015-II y de los ciclos I a X. A continuación se procedió a evaluar cada sílabo aplicando la Ficha de evaluación del sílabo propuesta (Anexo 5).

Las respuestas por cada dimensión de la variable se asignó una valoración: Bajo (1), Medio (2) y Alto (3), lo cual permitió categorizar los resultados según la valoración por cada indicador (Anexo 4). Después de obtener los datos a través del instrumento de evaluación mediante el puntaje se procedió a procesarlos, esta comprende la presentación de los resultados mediante tablas y figuras. La estadística se aplicó utilizando medidas de tendencia central para la comparación de los resultados obtenidos (Anexo 2).

Hipótesis estadísticas:

H_0 : No es medio el nivel de calidad del diseño de los sílabos desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 –II.

H_1 : Es medio el nivel de calidad del diseño de los sílabos desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 –II.

Nivel de significancia:

Se le conoce así al error máximo adoptado al momento de rechazar la hipótesis nula (H_0) cuando es verdadera. Dependiendo del tipo de significación que se da al estudio, hay tres grados que son los más usuales:

$\alpha = 0.01 \rightarrow$ Muy significativo

$\alpha = 0.05 \rightarrow$ Significativo

$\alpha = 0.10 \rightarrow$ Poco significativo

Región de aceptación y rechazo:



Estadístico de prueba z

La prueba paramétrica z se usa para comparar medias o proporciones para muestras mayores o igual a 30.

Nivel de significancia

En el estudio se asumió un nivel de significancia $\alpha = 0,05$. “Este es un nivel de probabilidad de equivocarse y se fija antes de probar hipótesis inferenciales” (Hernández, Fernández y Baptista, 1997, p. 377).

Decisión y región crítica

Se rechazará la hipótesis nula H_0 sí y solo sí el valor calculado positivo supera al valor tabular. Es decir, se rechazará la hipótesis nula cuando el valor obtenido de la prueba z , sea mayor que el valor tabular de z obtenido teniendo en cuenta la tabla respectiva con un nivel de significancia $\alpha = 0,05$.

3.7 Aspectos éticos

Para la realización del presente trabajo de investigación se tuvo en cuenta aspectos éticos, esto es la confidencialidad de los datos de los docentes cuyos sílabos fueron evaluados a fin de que no se revelen las identidades de estos. Se destaca el cumplimiento de los siguientes criterios éticos en la ejecución de la presente investigación:

- El respeto a la propiedad intelectual a través del uso de las normas APA, 6ª edición para el citado de información y el listado de las referencias bibliográficas.
- La confidencialidad de la información proporcionada por la población de estudio, a fin de que no se revelen las identidades de estos, para ello se identificó a cada sílabo en función de un código que le ubica según el ciclo de estudios al que pertenece, y así sucesivamente completando la muestra total del estudio.
- El tipo de estudio es una “investigación sin riesgo”, puesto que el objetivo fue obtener información sobre conocimientos que tienen las personas y no se realizar intervenciones que pusieran en riesgo su salud física, psicológica y emocional.
- Los derechos, dignidad, intereses y sensibilidad de los docentes responsables de la elaboración de los sílabos analizados se respetaron, al examinar las implicaciones que la información obtenida puede tener, así mismo se guardó la confidencialidad de la información y se protegió la identidad de los docentes.

Capítulo IV

RESULTADOS

4.1 Presentación y análisis de resultados

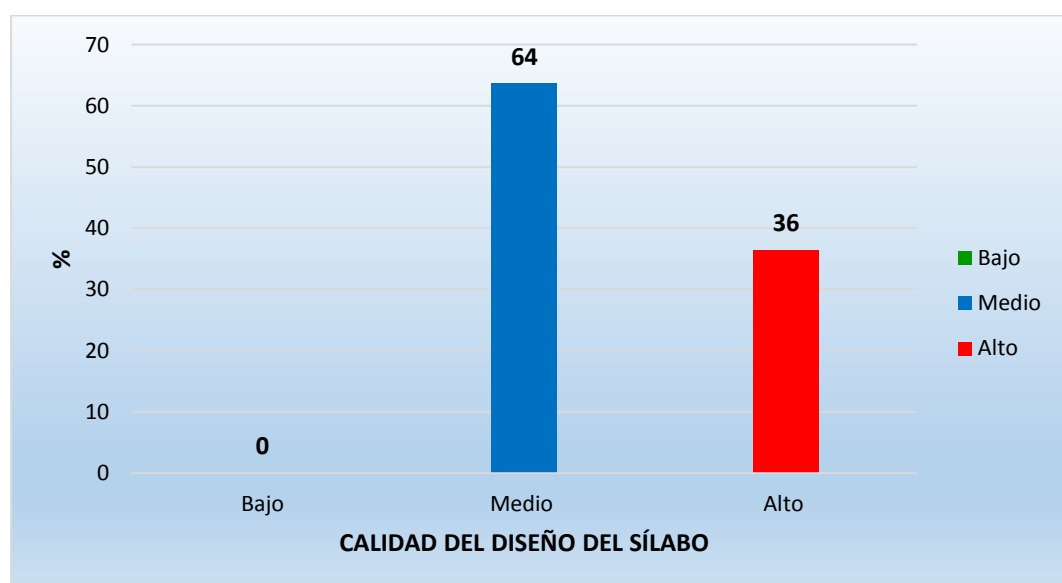
Tabla 4.1. *Nivel de calidad del diseño del sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.*

Nivel de calidad del diseño del Sílabo	f	%
Bajo	0	0
Medio	28	64
Alto	16	36
Total	44	100

Fuente: Aplicación de la Ficha de evaluación del sílabo.

En la tabla 4.1 se observa que el nivel de calidad del diseño de los sílabos en la Escuela de Administración está en nivel medio para el 64%, en tanto que el 36% está en nivel alto; en tanto ningún (0%) sílabo tienen nivel bajo en la calidad del diseño de los sílabos. De este modo se ha logrado el objetivo general que indica determinar el nivel de calidad del diseño del sílabo desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

Fig. 4.1. *Comparación de los niveles de calidad del diseño del sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.*



Fuente: Tabla 4.1.

Contrastación de hipótesis:

Hipótesis general: Es medio el nivel de calidad del diseño de los sílabos desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

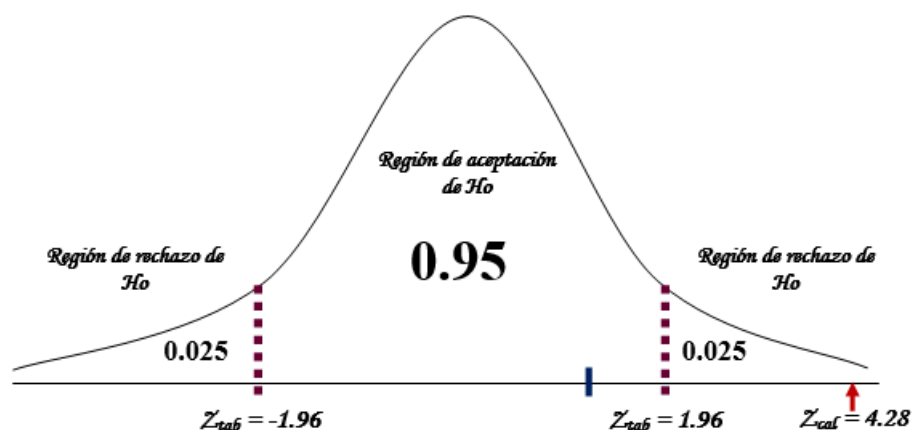
Tabla 4.2. Prueba de hipótesis del nivel de calidad en el diseño de los sílabos es medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

Variable	Prueba de la proporción			Z _{cal}	Z _{tab}	P
	Proporción	IC 95%				
		LI	LS			
Calidad del diseño de los sílabos	0.64	0.50	0.78	4.28	±1.96	0.000

Fuente: Aplicación de la Ficha de evaluación del sílabo.

La proporción de sílabos que tienen nivel medio en la calidad del diseño es 0.64 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.50 y 0.78 (superando el 33%), también se observa que el valor de la prueba estadística $Z_{cal} = 4.28$ es mayor que el valor tabular $Z_{tab} = 1.96$ ($Z_{cal} > Z_{tab}$) con nivel de significancia $p = 0.000$ que es menor al 5% ($p < 0.05$) demostrándose que la calidad del diseño de los sílabos es de nivel medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV.

Fig. 4.2. Región crítica de la calidad en el diseño de los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Chimbote, 2015 –II.



Fuente: Tabla 4.2.

Objetivo específico 1: Identificar el nivel de calidad de la estructura de los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 – II.

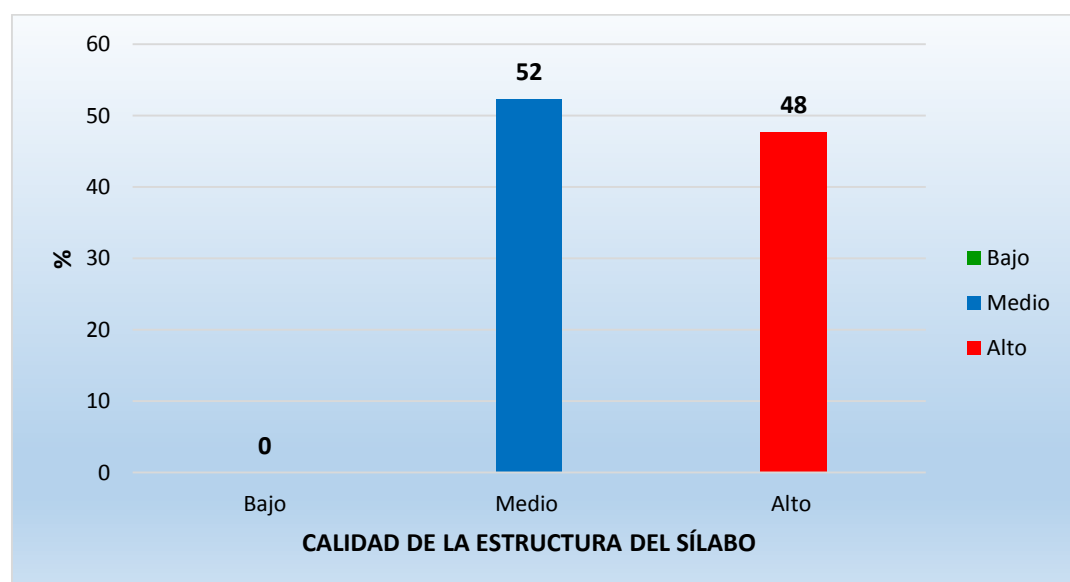
Tabla 4.3. *Nivel de calidad de la estructura del sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.*

Nivel de calidad de la estructura del sílabo	f	%
Bajo	0	0
Medio	23	52
Alto	21	48
Total	44	100

Fuente: Aplicación de la Ficha de evaluación del sílabo.

El nivel de calidad de la estructura de los sílabos en la escuela de Administración está en medio para el 52%, el 48% en nivel alto, en tanto ningún (0%) sílabo tienen nivel bajo en la calidad de la estructura de los sílabos. De estos porcentajes se observa que más de la mitad del sílabo no presenta una óptima estructura, lo que puede traer consigo complicación al momento de ejecutarlo.

Fig. 4.3. *Comparación de los niveles de calidad de la estructura del sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.*



Fuente: Tabla 4.3.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis específica 1: Es medio el nivel de calidad en la estructura de los sílabos desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

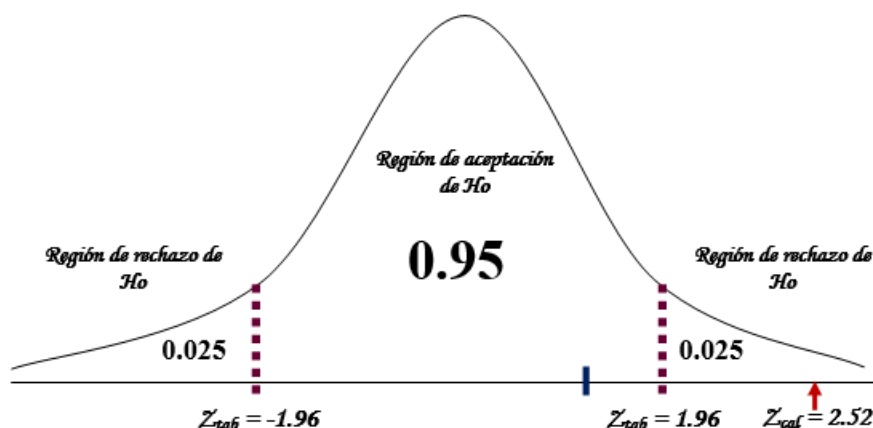
Tabla 4.4. Prueba de hipótesis del nivel de calidad en la estructura de los sílabos es medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

Dimensión 1	Prueba de la proporción			Z _{cal}	Z _{tab}	P
	Proporción	IC 95%				
		LI	LS			
Calidad en la estructura de los sílabos	0.52	0.37	0.67	2.52	±1.96	0.012

Fuente: Aplicación de la Ficha de evaluación del sílabo.

La proporción de sílabos que tienen nivel medio en la calidad de la estructura es 0.52 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.37 y 0.67 (superando el 33%), también se observa que el valor calculado de la prueba estadística $Z_{cal} = 2.52$ es mayor que el valor tabular $Z_{tab} = 1.96$ ($Z_{cal} > Z_{tab}$) con nivel de significancia $p = 0.012$, el cual es menor al 5% ($p < 0.05$) demostrándose que la calidad en la estructura de los sílabos está en nivel medio en la Escuela Profesional de Administración de la UCV.

Fig. 4.4. Región crítica de la calidad en la estructura de los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Chimbote, 2015 –II.



Fuente: Tabla 4.4.

Objetivo específico 2: Identificar el nivel de calidad de los contenidos en los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 – II.

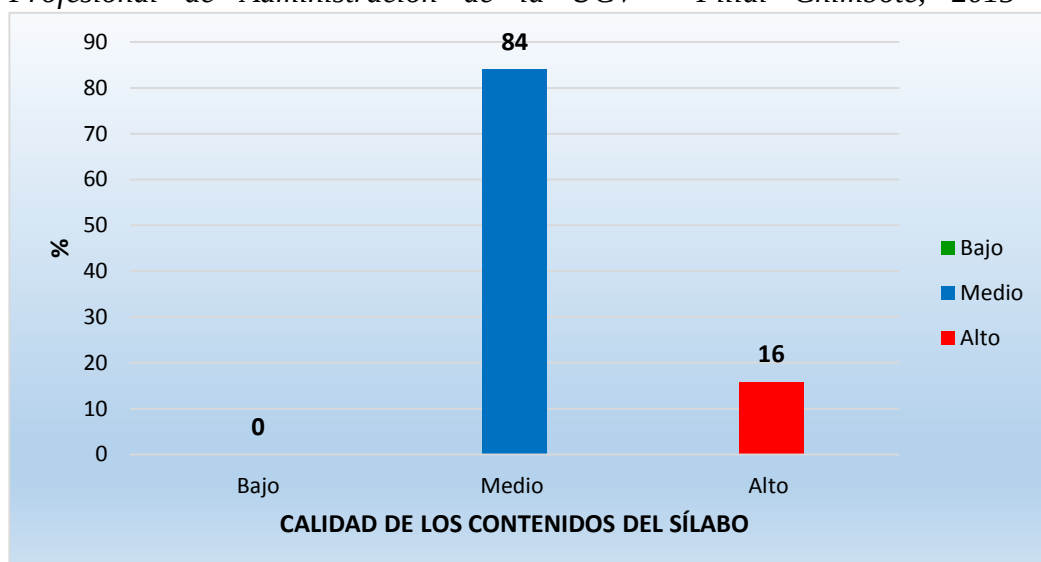
Tabla 4.5. *Nivel de calidad en los contenidos de los sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.*

Nivel de calidad de los contenidos del Sílabo	f	%
Bajo	0	0
Medio	37	84
Alto	7	16
Total	44	100

Fuente: Aplicación de la Ficha de evaluación del sílabo.

El nivel de calidad en los contenidos de los sílabos en la Escuela de Administración están en medio para el 84%, el 16% obtienen nivel alto, en tanto ningún (0%) sílabo tienen nivel bajo en la calidad de los contenidos en los sílabos. De la primera cifra se puede deducir que los contenidos no son los óptimos con la formación profesional exigida. Téngase en cuenta que los contenidos deben estar adecuadamente secuenciados y ser suficientes para alcanzar a futuro el perfil del egresado.

Fig. 4.5. *Nivel de calidad en los contenidos de los sílabo en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.*



Fuente: Tabla 4.5.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis específica 2: Es medio el nivel de calidad en los contenidos de los sílabos desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

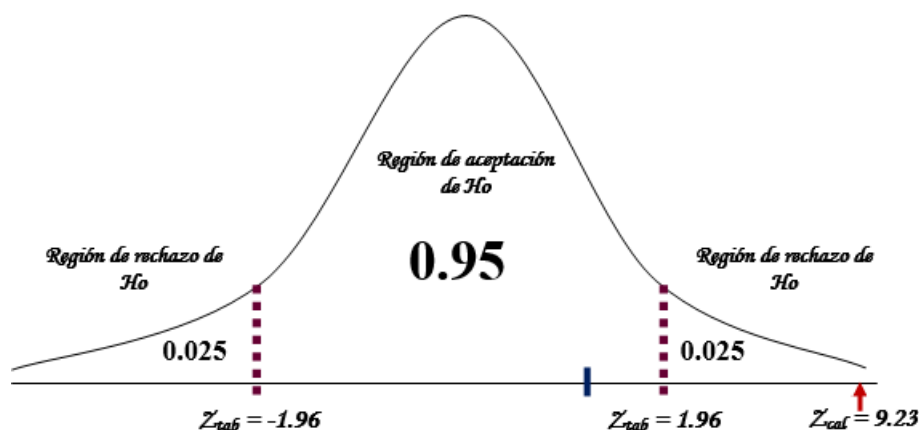
Tabla 4.6. Prueba de hipótesis del nivel de calidad en los contenidos de los sílabos es medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

Dimensión 2	Prueba de la proporción			Z _{cal}	Z _{tab}	P
	Proporción	IC 95%				
		LI	LS			
Calidad en los contenidos de los sílabos	0.84	0.73	0.95	9.23	±1.96	0.000

Fuente: Aplicación de la Ficha de evaluación del sílabo.

La proporción de sílabos que alcanzan nivel medio en la calidad de los contenidos es 0.84 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.73 y 0.95 (superando el 33%), también se observa que el valor de la prueba estadística $Z_{cal} = 9.23$ es mayor que el valor tabular $Z_{tab} = 1.96$ ($Z_{cal} > Z_{tab}$) con nivel de significancia $p = 0.000$ la cual es menor al 5% ($p < 0.05$) demostrándose que la calidad en los contenidos de los sílabos es de nivel medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV.

Fig. 4.6. Región crítica de la calidad en los contenidos de los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Chimbote, 2015 –II.



Fuente: Tabla 4.1.6.

Objetivo específico 3: Identificar el nivel de calidad de integración en los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 – II.

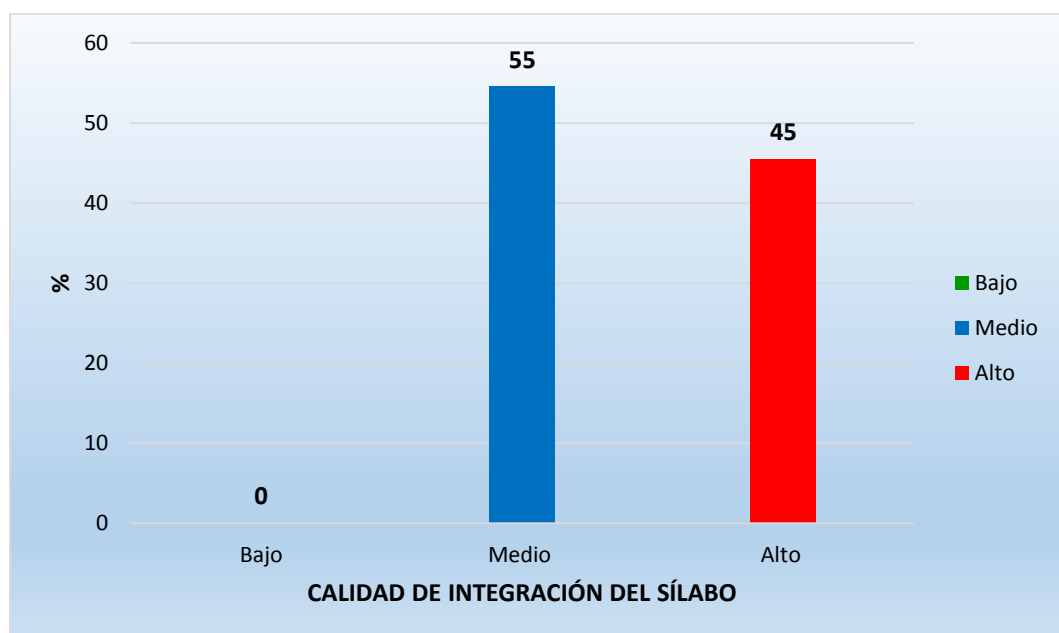
Tabla 4.7. Nivel de calidad de integración en los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

Nivel de calidad de integración del Sílabo	f	%
Bajo	0	0
Medio	24	55
Alto	20	45
Total	44	100

Fuente: Aplicación de la Ficha de evaluación del sílabo UCV – Filial Chimbote, 2015 - II.

Es medio el nivel de calidad de integración de los sílabos en la Escuela de Administración para el 55%, el 45% obtuvo nivel alto, en tanto ningún (0%) sílabo tienen nivel bajo en la calidad de integración.

Fig. 4.7. Comparación de los niveles de calidad de integración en los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.



Fuente: Tabla 4.7.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis específica 3: Es medio el nivel de calidad en la integración de los sílabos desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

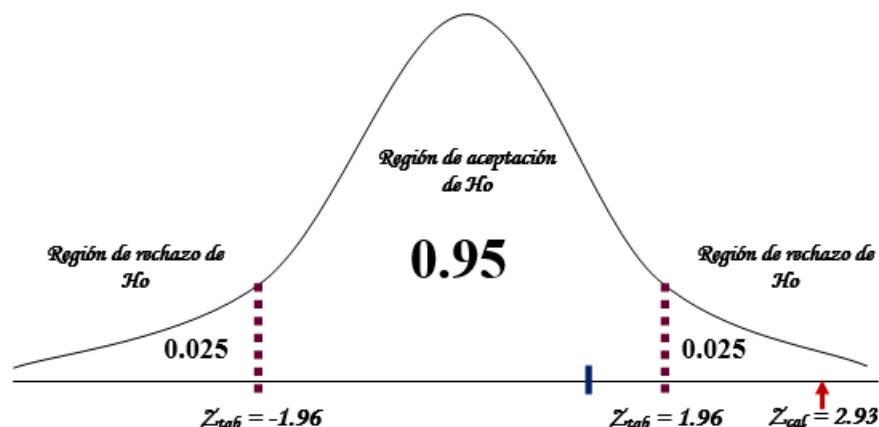
Tabla 4.8. Prueba de hipótesis del nivel de calidad en la integración de los sílabos es medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Filial Chimbote, 2015 –II.

Dimensión 3	Prueba de la proporción			Z _{cal}	Z _{tab}	P
	Proporción	IC 95%				
		LI	LS			
Calidad en la integración de los sílabos	0.55	0.40	0.70	2.93	±1.96	0.003

Fuente: Aplicación de la Ficha de evaluación del sílabo.

La proporción de sílabos que tienen nivel medio en la calidad de los contenidos es 0.55 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.40 y 0.70 (superando el 33%), también se observa que el valor de la prueba estadística $Z_{cal} = 2.93$ es mayor que el valor tabular $Z_{tab} = 1.96$ ($Z_{cal} > Z_{tab}$) con nivel de significancia $p = 0.003$ la cual es menor al 5% ($p < 0.05$) demostrándose que la calidad en la integración de los sílabos es de nivel medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV.

Fig. 4.8. Región crítica de la calidad en la integración de los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV - Chimbote, 2015 –II.



Fuente: Tabla 4.8.

4.2 Discusión de resultados

El análisis del nivel de calidad de los sílabos de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad Cesar Vallejo – Filial Chimbote, durante el semestre 2015-II, se ha dividido en las tres dimensiones fundamentales para poder cumplir con los objetivos propuestos en la presente investigación. Las dimensiones evaluadas han sido: estructura, contenidos e integración.

Los resultados presentados están acorde con lo que sostiene Antezana (2015) respecto del sílabo, cuando indica que es un instrumento que orienta tanto al docente como al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También permite planificar los contenidos de una determinada asignatura y se le clasifica en sílabos por objetivos, por objetivos y competencias o solo por competencias. Su elección, dependerá del nivel de conocimiento que tiene el docente de cualquiera de estos enfoques.

La introducción de las competencias en los sílabos de la Universidad César Vallejo responde esencialmente a la necesidad que el mercado laboral, lo que exige a las universidades formar titulados flexibles, autónomos y emprendedores (Jiménez, 2009). Además, de formar profesionales con compromiso ético, capaces de comprender el mundo y su complejidad y transformarlo en beneficio de todos (Zegarra, s/f).

La calidad del diseño de los sílabos en la escuela de Administración según la tabla 4.1 está en nivel medio 64% y el 36%, en nivel alto y ningún sílabo obtuvo nivel bajo (Fig. 4.1); sin embargo, el nivel medio indica que falta mejorar el diseño de los sílabos que es un recurso fundamental para el proceso de enseñanza – aprendizaje, puesto que establece un **elemento temprano de contacto** y conexión entre el estudiante y el profesor, fijando los **propósitos y objetivos del curso** (Antezana, 2015).

Para la contrastación de hipótesis se realizó la proporción de sílabos que tienen nivel medio en la calidad del diseño es 0.64 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.50 y 0.78 (superando el 33%), también se observa que el valor de la prueba estadística es $Z_{cal} = 4.28$ ($Z_{cal} > Z_{tab}$) con nivel de significancia $p = 0.000$, el cual es menor al 5% ($p < 0.05$), demostrándose que la calidad del diseño de los sílabos es de nivel medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV (Tabla y Fig. 4.2).

El análisis de la estructura de sílabo en el enfoque por competencias implica examinar diferentes aspectos como los relacionados con los datos generales, la programación de contenidos, la programación de prácticas, la secuencia lógica de los contenidos, los métodos previstos de enseñanza y el registro de referencias bibliográficas, los cuales son valorados en una escala ordinal en niveles de bajo, medio y alto. Esto se puede corroborar con la tabla 4.3 donde los resultados muestran que el índice de calidad de la estructura de los sílabos en la Escuela de Administración están en nivel medio, es así que el 52%, el mayor porcentaje están en nivel medio y el 48% está en nivel alto de esta dimensión (Fig. 4.3).

La calidad de la estructura de los sílabos por competencias de la escuela profesional de administración aún se encuentra en el nivel medio, lo cual generará en caso de aplicar auditoría académica al proceso de planificación de la enseñanza observaciones y no conformidades que implicará realizar una asesoría personalizada con los docentes responsables de la elaboración de los sílabos para que corrijan los aspectos involucrados con la estructura del sílabo y a través de procesos de capacitación y mejora continua puedan mejorar y obtener el nivel alto en el componente de estructura del sílabo.

Para la contrastación de hipótesis se realizó la proporción de sílabos que tienen nivel medio en la calidad de la estructura es 0.52 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.37 y 0.67 (superando el 33%), también se observa que el valor de la prueba estadística es $z_{cal} = 2.52$ ($z_{cal} > z_{tab}$) con nivel de significancia $p = 0.012$, el cual es menor al 5% ($p < 0.05$) demostrándose que la calidad en la estructura de los sílabos es de nivel medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV (Tabla y Fig. 4.4).

Según Rodríguez (1998) el sílabo constituye, entonces, 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.

El análisis de los contenidos como componente de los sílabos en una carrera universitaria implica analizar aspectos relacionados con: la fundamentación de la asignatura, las competencias y su relación con el perfil profesional, la relación entre la competencia y las microcompetencias o capacidades, las unidades, la relación

entre los contenidos y las capacidades, la flexibilidad del desarrollo de las actividades de aprendizaje, la relación entre las tareas programadas y el tiempo y la descripción de los criterios e indicadores de evaluación.

Esto se puede corroborar con la tabla 4.5 donde los resultados muestran que el índice de calidad de contenidos de los sílabos en la Escuela de Administración están en nivel medio, es así que el 84% el mayor porcentaje están en nivel medio y el 16% están en el nivel alto de esta dimensión (Fig. 4.5).

Para la contrastación de hipótesis la proporción de sílabos que tienen nivel medio en la calidad de los contenidos es 0.84 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.73 y 0.95 (superando el 33%), también se observa que el valor de la prueba estadística es $Z_{cal} = 9.23$ ($Z_{cal} > Z_{tab}$) con nivel de significancia $p = 0.000$ la cual es menor al 5% ($p < 0.05$) demostrándose que la calidad en los contenidos de los sílabos es de nivel medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV (Tabla y Fig. 4.6).

El análisis realizado a los sílabos de la escuela profesional de Administración reflejan que los docentes, en su mayoría, se encuentran en un nivel medio en el componente silábico referido a los contenidos, demostrando según estos resultados que se ha mejorado en la concepción de que los contenidos constituyen un vehículo o insumo cognitivo que le permitirá al estudiante desarrollar las microcompetencias y competencias previstas; sin embargo debe enfatizarse que la asesoría personalizada y la capacitación permanente deben constituir estrategias para mejorar los niveles de presentación de la calidad de los contenidos.

Para Rossi (2006) el sílabo es un instrumento que guía y orienta tanto al docente como al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos muestra prever la intencionalidad, los contenidos, la estrategia de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la asignatura; posibilita al docente y estudiantes el desarrollo planificado del proceso enseñanza-aprendizaje; permite tener clara la ubicación e importancia de la asignatura con relación al plan de estudios, la estructura curricular y el perfil profesional; direcciona y guía permanente del trabajo docente y estudiantes; asegura la coherencia interna y externa del desarrollo de la asignatura con los propósitos y estrategias planeadas para la formación profesional.

El análisis de la dimensión de integración como componente de los sílabos en una carrera universitaria implica analizar aspectos como: la relación entre los medios

y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista, la articulación entre contenidos y tiempo, la coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada y la claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje y Notas del estudiante.

Esto se puede corroborar con la tabla 4.7 donde los resultados muestran que el índice de calidad de integración de los componentes de los sílabos en la escuela de Administración están en nivel medio, es así que el 55% el mayor porcentaje están en nivel medio y el 45% está en el nivel alto de esta dimensión (Fig. 4.7).

Para la contrastación de hipótesis, la proporción de sílabos que tienen nivel medio en la calidad de los contenidos es 0.55 con un intervalo de confianza al 95% entre 0.40 y 0.70 (superando el 33%), también se observa que el valor de la prueba estadística es $Z_{cal} = 2.93$ ($Z_{cal} > Z_{tab}$) con nivel de significancia $p = 0.003$ la cual es menor al 5% ($p < 0.05$) demostrándose que la calidad en la integración de los sílabos es de nivel medio en la Escuela Académico Profesional de Administración de la UCV (Tabla y Fig. 4.8).

El análisis realizado a los sílabos de la escuela profesional de Administración reflejan que los docentes, en su mayoría, se encuentran en un nivel medio en el componente silábico referido a la integración entre los componentes del sílabo, demostrando según estos resultados que se ha mejorado en la concepción y práctica del enfoque de formación profesional basado en competencias en la escuela de Administración; sin embargo debe enfatizarse que la asesoría personalizada y la capacitación permanente deben constituir estrategias para mejorar los niveles de integración y desempeño del docente que favorezca la consecución del perfil profesional del administrador.

En palabras de Pérez (2007) estamos ante un escenario social que demanda cambios sustantivos en la formación de los ciudadanos, que supone retos a los sistemas educativos, al sílabo, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a los docentes. Asumirlo con alguna garantía de éxito requiere hacer una revisión del rol docente, apropiarse de los fundamentos del aprendizaje (constructivismo), de las herramientas y recursos disponibles (competencias informáticas e informacionales) y combinarlos en el diseño de estrategias educativas que promuevan el desarrollo de competencias de autogestión en los aprendices (aprender a aprender).

Según Esquivel y Venegas (2015), la obligación de la institución es capacitar a los docentes en la elaboración del sílabo y hacer un seguimiento de su aplicación y la evaluación y las mejoras respectivas. El no hacer un seguimiento desde una perspectiva holística, podría traducirse en un diseño y ejecución defectuosa del sílabo y se podría poner en riesgo la calidad del proceso formativo y el hecho de lograr el perfil del egresado

Capítulo V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1. Los mayores porcentajes respecto de la calidad de cada aspecto o dimensión evaluado se ubican en un nivel medio de calidad del diseño o elaboración de los sílabos de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 –II, diseñados desde un enfoque constructivista. Esto hace notar que en general no es alta la calidad del diseño de los sílabos, que es un requisito que deben reunir estos instrumentos que operacionalizan el currículo y además deben permitir orientar adecuada y eficazmente la formación del estudiante hacia lograr el perfil establecido.
2. Es medio el nivel de *calidad de la estructura* de los sílabos de la Escuela Académico Profesional de Administración, elaborados desde un enfoque constructivista; nivel que se determinó usando la prueba z con un nivel de significación de 0,05, del mismo modo que el 52.3% de los sílabos en lo referente a la calidad de su estructura está en el citado nivel medio de calidad y la diferencia está en nivel alto.
3. Es medio el nivel de *calidad de contenidos* de los sílabos de la Escuela Académico Profesional de Administración elaborados desde un enfoque constructivista; nivel que se determinó usando la prueba z con un nivel de significación de 0,05, del mismo modo que el 84.1% de los sílabos en lo referente a la calidad de contenidos está en nivel medio y solo el 15.9% está en el nivel alto de esta dimensión.
4. Es medio el nivel de *calidad de integración de los componentes* de los sílabos en la Escuela Académico Profesional de Administración, diseñados desde un enfoque constructivista; nivel que se determinó usando la prueba z con un nivel de significación de 0,05, del mismo modo que el 52.3% de los sílabos en lo referente a la calidad de la integración de sus componentes están en nivel medio y el 47.7% está en el nivel alto de esta dimensión.

5.2. Recomendaciones

1. Al Director de la Escuela Profesional, debe mejorar los procesos de evaluación silábica dado que en la actualidad se utiliza un instrumento que solo evalúa el cumplimiento de aspectos estructurales del sílabo.
2. A los encargados del Área de Calidad y Acreditación de la Universidad César Vallejo de Chimbote, deben realizar una auditoría académica más efectiva a fin de poder contar con el número exacto de no conformidades y observaciones en el procedimiento de elaboración del sílabo.
3. A los responsables del Sistema de Aprendizaje de la de la Universidad César Vallejo de Chimbote, deben implementar las mejoras respectivas a través de la formulación de un Plan de capacitación y Asesoría Docente personalizada con la finalidad de mejorar los aspectos relacionados con la evaluación de la calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote

BIBLIOGRAFÍA

- Alcázar, M. (2002). *Currículum universitario para el siglo XXI*. Lima: Ediciones Moligráfica de la Universidad Nacional Agraria de La Molina.
- Antezana, R. (2015). *Sílabo por competencias en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica*. Horizonte de la Ciencia 5 (8) Julio 2015 FE/UNCP. ISSN: 2304-4330 Recuperado de: <http://www.uncp.edupe/revistas/index.php/horizontedelaciencia/article/viewFiel/125/123>
- Antúñez, S.; Del Carmen, L. M.; Imbernon, F.; Parcerisa, A. y Zabala, A. (2001). *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Arias, F. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación en Ciencias de la Administración y de Comportamiento*. México: Trillas.
- Baquero, R. Camilloni, A. Carretero, M. Castorina, J.A. (2001). *Debates Constructivistas*. Argentina: Ed. Aiqué.
- Berger, L. (2001). *Currículo y competencias*. Ministerio de Educación Gobierno Federal Brasileño. En http://www.mec.gov.br/acs/jornalis/ar_diversos/d-2.shtm
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia: Pearson Educación.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. México: Aique.
- Castro – Kikuchi, L. (1999). *Constructivismo y Educación*. Lima: Educap.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, K. (2007). *La evaluación en la educación superior. Teoría y práctica*. Lima: Ediciones Universidad Alas Peruanas, Centro de Investigación Fondo Editorial.
- De Zubiría, J. y Sarmiento, B. (2003). *Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Díaz B., Á. (1985). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (3ª ed.). México: McGraw Hill.
- Esquivel G, J. y Rebaza, J. (2014). *Diccionario pedagógico*. Lima: Juan Gutenberg editores impresores.

- Esquivel G., J. y Venegas Mejía, V. (2015). *Lineamientos para la gestión de la calidad educativa*. Lima: Juan Gutenberg editores impresores.
- Esteban Rivero, E. (2000). *Cómo elaborar proyectos de investigación en educación*. Huancayo: Graficentro.
- Flores, M. (2000). *Teorías cognitivas y Educación*. Lima: San Marcos.
- Gagnon, G. y Collay, M. (2001). *Diseñando para el aprendizaje: Seis elementos en las aulas constructivistas*. Thousand Oaks, Estados Unidos de América: Corwin Press.
- Garragori, X. (2009). *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*. Las competencias en la educación escolar. Aula de Innovación Educativa. Núm. 161. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930013/>
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Goñi, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro / ICE Universidad de Barcelona.
- Gutiérrez, S. R. (2006). *Introducción al Método científico*. Decimoctava edición. México: Esfinge.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª edición. México: Mc Graw-Hill.
- Hurtado, J. (2007). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Instituto Universitario de Caripitio y Servicios y Proyecciones por América Latina.
- Jiménez, A. (2009). *Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral*. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 1-25. Fecha de consulta: 25/03/2011 <http://www.rieoei.org/deloslectores/2895Vivas.pdf>
- Klinger, G. B. (2001) *Psicología Cognitiva: Estrategias en la Práctica docente*. México: Mac Graw – Hill.
- Lafrancesco, G. (2004). *Evaluación integral*. Colombia: Magisterio.
- La Portilla, M. (2012). *Sílabo por competencias en gestión de calidad de la enseñanza aprendizaje en diseño arquitectónico*. (Tesis doctoral). Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Gestión S.A.
- León R., A. (1995). *Enseñanza universitaria. Propuestas y experiencias*. Trujillo: UPAO Fondo Editorial.

- Manterola, C. (1999). *Tres significados del constructivismo y tres problemas didácticos*. Revista de Pedagogía Caracas. Universidad Central de Venezuela. Vol. XX. N° 58. Mayo- Agosto de 1999.
- Méndez, Z. (1998). *Aprendizaje y cognición*. San José, CR: EUNED.
- Mertens, L (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Colombia: Ed. Cinterfor.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista Educación Superior*, vol.39, No.154, México abr./jun. 2010. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=
- Ortiz, F. y García, M. del P. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa.
- Pansza, M. (1993). *Pedagogía y currículo*. México, D.F.: Gernika.
- Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la Educación*. Lima: San Marcos.
- Pérez, A.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”.
- Pizano, (2014). *Currículo basado en competencias*. Revista Investigación Educativa, Vol. 2. Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado el 3 de octubre de 2014, de revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe
- Posner, G. (2005). *Análisis de Currículo*. (3ra ed.). Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Puigdemívol, I. (1993). *Necessitats Educatives Especials*. Vic: EUMO.
- Rodríguez, N. (1998). “*Syllabus: ¿Instrumento de enseñanza?*”. En Revista Educación Superior de la Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Año I, N° 01, Lima.
- Rossi, E. (2006). *Construcción y evaluación del plan curricular en la universidad*. Lima.
- Sanz de Acedo, M. (2010) *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Tobón, S. (2008). *Gestión curricular y ciclos propedéuticos por competencias*. Bogotá: Cife.
- Tumposky, N. (1982). *The learner on his own*. In M. Geedes & G. Sturtridge (Eds), *Individualization*. London: Modern English Publications.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: El autor.

Zegarra, J. (s/f). *La formación profesional en la universidad y el mundo del trabajo*. Fecha de consulta 30/03/2011. <http://blog.pucp.edu.pe/item/490/la-formacion-profesional-en-la-universidad-y-el-mundo-del-trabajo-por-jorge-zegarra-pellanne>

APÉNDICES Y ANEXOS
Anexo 1: Instrumento de recolección de datos

Ficha de evaluación del sílabo.

I. PARTE INFORMATIVA

1.1. UNIVERSIDAD:

1.2. FACULTAD:.....

1.3. ESCUELA:

1.2. EXPERIENCIA CURRICULAR:

1.3. CICLO:

Ficha de evaluación de un sílabo					
Componente	Indicador	Valoración			Puntaje Asignado
		Bajo	Medio	Alto	
		1	2	3	
1.- Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.	Alguno de datos.	Todos los datos pero con error	Todos los datos pero sin error	
	1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).	La programación de contenidos no describe logros, procedimientos, conceptos, o actitudes. Las descripciones y explicaciones no son claras.	La programación de contenidos es descrita y explicada parcialmente e incluyen unidades, logros deseados para cada unidad, procedimientos, conceptos, y actitudes.	La programación de contenidos es descrita y explicada en forma completamente coherente. Existe una clarificación y diferenciación entre los diferentes tipos de logros para cada unidad (contenidos procedimentales, conceptuales, y actitudinales). El programa clarifica que los trabajos, lecturas, y otras tareas son necesarios para la mejor preparación del estudiante.	
	1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).	Poca o ninguna información de qué temas de prácticas del curso serán cubiertos cada semana.	Presenta la programación de prácticas desagregados por periodos de clase o sesión.	Presenta la programación de prácticas completamente articulada, con secuencia lógica detallando los temas por clase, semana y lugar.	

	1.4. El orden de programación de los contenidos denota secuencialidad.	Escasamente.	Parcialmente.	Totalmente.	
	1.5. Las estrategias previstas promueven el logro de aprendizaje activo de los alumnos, verificados por la evaluación respectiva.	Los métodos en su mayoría no son activos.	Los métodos en su mayoría son activos.	Los métodos en su totalidad son activos.	
	1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.	La bibliografía no actualizada y no se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es desactualizada se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es actualizada se ajusta al formato de registre.	
2.- Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.	No indica el propósito de la experiencia curricular	Indica vagamente el propósito de la experiencia curricular.	Indica con claridad el propósito de la experiencia curricular.	
	2.2. El silabo ha sido elaborado por competencias.	Las competencias están diseñadas parcialmente con todos sus componentes.	Las competencias están diseñadas totalmente con incoherencias.	Las competencias están diseñadas totalmente y con coherencia	
	2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.	No describe la competencia programada.	Describe la misma competencia para todas las especialidades.	Sí, corresponde.	
	2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.	No están.	Parciamente.	Sí, están	
	2.5. Las competencias guardar relación lógica con las microcompetencias.	No existe relación lógica.	Algunas microcompetencias guardan relación con las competencias curriculares.	Hay relación lógica.	
	2.6. El silabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.	No presenta ninguna de las características.	Solo presenta una de las características descritas anteriormente.	Cada unidad se organiza en función a un eje temático y guarda relación lógica en el conjunto de la experiencia curricular.	
	2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.	Los contenidos no contribuyen con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen parcialmente con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen con el logro de las competencias.	
	2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.	Escasa flexibilidad.	Moderada flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Alta flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	
	2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.	Las tareas son enumeradas pero no tienen fecha de entrega.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega pero no están dosificadas.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega y están dosificadas.	
	2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.	Mala.	Regular.	Buena.	

3.- Integración	3.1. Relación de los Medios y Materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.	Escasa.	Moderada.	Estrecha.	
	3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.	Escasa Articulación entre contenidos y tiempo.	Moderada Articulación entre contenidos y tiempo.	Estrecha articulación entre contenidos y tiempo.	
	3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.	Mala.	Regular.	Buena.	
	3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.	Escasa (Poca o ninguna información sobre cómo serán evaluados los estudiantes).	Regular (Cada tarea evaluada es descrita con su valor).	Buena (Cada tarea incluye descripciones de su inclusión dentro del curso y de lo que el estudiante debe conseguir al completarlo. Para cada tarea, examen y trabajo existe un criterio de evaluación específico).	
Total (Máximo puntaje total: 60 puntos)					

Anexo N° 2: Matriz de consistencia

Título: Calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos de una escuela profesional universitaria desde un enfoque constructivista durante el semestre 2015-II.

Autor: Alcalde Mosqueira, Judith Georgette
Alcalde Mosqueira, María Ricardina

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	OPERACIONALIZACIÓN			METODOLOGÍA
			VARIABLE(S)	DIMENSIONES	INDICADORES	
Problema general: _ ¿Cuál es el nivel de calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos desde un enfoque constructivista de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 - II?	Objetivo general: - Determinar el nivel de calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos desde un enfoque constructivista de la escuela profesional de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote,	El nivel de calidad del diseño de los sílabos es medio desde un enfoque constructivista en la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial	Variable 1: Índice de calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos	1.- Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.	Tipo de investigación: Descriptiva Población y muestra: Evaluación silábica Se trabajará con 44 sílabos elaborados por los docentes de la Universidad César Vallejo- Filial Chimbote correspondiente al semestre 2015-II y de los ciclos de la escuela profesional Administración.
					1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).	
					1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).	
					1.4. El orden de programación de los contenidos denota secuencialidad.	Diseño de investigación: Descriptivo

Problemas específicos: - ¿Cuál es el nivel de calidad de la estructura de los sílabos desde un enfoque constructivista de la escuela profesional de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 - II? - ¿Cuál es el nivel de calidad de los contenidos de los sílabos desde un enfoque constructivista de la escuela profesional de la Escuela Académico	durante el semestre 2015 – II.	Chimbote, durante el semestre 2015 –II.			1.5. Las estrategias previstas promueven el logro de aprendizaje activo de los alumnos, verificados por la evaluación respectiva.	Técnicas e instrumentos de medición: _ Para recolectar información: Técnicas: - Fichaje - Análisis documental Instrumentos: - Ficha de evaluación de un sílabo (Anexo 1)
	Objetivos específicos: - Identificar el nivel de calidad de la estructura de los sílabos desde un enfoque constructivista de la escuela profesional de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015– II. - Identificar el nivel de calidad de los contenidos de			2.- Contenidos	1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.	
					2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.	Técnicas de análisis de datos: - Técnicas de estadística descriptivas: tablas de distribución de frecuencias, medidas estadísticas y gráficos estadísticos.
					2.2. El silabo ha sido elaborado por competencias.	
		2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.				
					2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.	

Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 - II? - ¿Cuál es el nivel de calidad de la integración de los componentes de los sílabos desde un enfoque constructivista de la escuela profesional de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 - II?	los sílabos desde un enfoque constructivista de la escuela profesional de la Escuela Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015-II. - Identificar el nivel de calidad de la integración de los componentes de los sílabos desde un enfoque constructivista de la escuela profesional de la Escuela				2.5. Las competencias guardar relación lógica con las microcompetencias.	
					2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.	
					2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.	
					2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.	
					2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.	
					2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.	
				3.- Integración	3.1. Relación de los MME seleccionados con la metodología prevista.	
					3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.	
					3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la	

	Académico Profesional de Administración de la Universidad César Vallejo - Filial Chimbote, durante el semestre 2015 – II.				naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.	
					3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.	

ANEXO N° 3: MATRIZ DE VALIDACIÓN

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

“Redactar el modelo del instrumento de evaluación del sílabo”

OBJETIVO: Conocer las características de las dimensiones de calidad de la estructura, contenidos e integración en los sílabos de la Escuela Académico Profesional de Administración 2015-II.

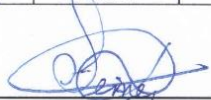
DIRIGIDO A: Se trabajará con los 44 sílabos elaborados por los docentes de la Universidad César Vallejo– Filial Chimbote correspondiente al semestre 2015-II.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Jiménez Jáuregui, Yadira Julia.

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctora en Educación.

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	-----------------	-------	------	----------


FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos de una carrera profesional universitaria desde un enfoque constructivista durante el semestre 2015-II.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	OPCIÓN DE RESPUESTA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
			Alto	Medio	Bajo	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		
						SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos	Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.				X		X		X		X		
		1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).				X		X		X		X		
		1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).				X		X		X		X		
		1.4. El orden de programación de los contenidos denota secuencialidad.				X		X		X		X		
		1.5. Los métodos previstos promueven el aprendizaje activo de los alumnos.				X		X		X		X		
		1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.				X		X		X		X		
	Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.				X		X		X		X		
		2.2. El sílabo ha sido elaborado por competencias.				X		X		X		X		

		2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.				X		X		X		X	
		2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.				Y		X		X		X	
		2.5. Las competencias guardar relación lógica con las microcompetencias.				X		X		X		X	
		2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.				X		X		X		X	
		2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.				X		X		X		X	
		2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.				X		X		X		X	
		2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.				X		X		X		X	
		2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.				Y		X		X		X	
	Integración	3.1. Relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.				X		X		X		X	
		3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.				X		X		X		X	
		3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.				X		X		X		X	
		3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.				X		X		X		X	


FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

“Redactar el modelo del instrumento de evaluación del sílabo”

OBJETIVO: Conocer las características de las dimensiones de calidad de la estructura, contenidos e integración en los sílabos de la Escuela Académico Profesional de Administración 2015-II.

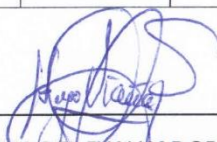
DIRIGIDO A: Se trabajará con los 44 sílabos elaborados por los docentes de la Universidad César Vallejo– Filial Chimbote correspondiente al semestre 2015-II.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Vicuña Salvador, Hermilio Hugo

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Educación.

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	-----------------	-------	------	----------


FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos de una carrera profesional universitaria desde un enfoque constructivista durante el semestre 2015-II.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	OPCIÓN DE RESPUESTA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
			Inicio	En Desarrollo	Logrado	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEMS		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEMS Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		
						SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos	Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.				X		X		X		X		
		1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).				X		X		X		X		
		1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).				X		X		X		X		
		1.4. El orden de programación de los contenidos denota secuencialidad.				X		X		X		X		
		1.5. Los métodos previstos promueven el aprendizaje activo de los alumnos.				X		X		X		X		
		1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.				X		X		X		X		
	Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.				X		X		X		X		
		2.2. El sílabo ha sido elaborado por competencias.				X		X		X		X		
		2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de				X		X		X		X		

		la especialidad.												
		2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.				X		X		✓		X		
		2.5. Las competencias guardar relación lógica con las microcompetencias.				X		X		X		X		
		2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.				X		X		X		X		
		2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.				X		X		X		X		
		2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.				X		X		X		X		
		2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.				X		X		X		X		
		2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.				X		X		X		X		
	Integración	3.1. Relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.				X		X		X		X		
		3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.				X		X		X		X		
		3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.				X		X		X		X		
		3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.				X		X		X		X		


 FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

“Redactar el modelo del instrumento de evaluación del sílabo”

OBJETIVO: Conocer las características de las dimensiones de calidad de la estructura, contenidos e integración en los sílabos de la Escuela Académico Profesional de Administración 2015-II.

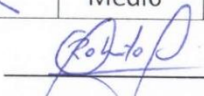
DIRIGIDO A: Se trabajará con los 44 sílabos elaborados por los docentes de la Universidad César Vallejo– Filial Chimbote correspondiente al semestre 2015-II.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Fiestas Flores, Roberto Carlos.

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Magíster en Docencia e Investigación.

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	-----------------	-------	------	----------


FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos de una carrera profesional universitaria desde un enfoque constructivista durante el semestre 2015-II.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	OPCIÓN DE RESPUESTA			CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
			Inicio	En Desarrollo	Logrado	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM		RELACIÓN ENTRE EL ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		
						SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Calidad de la estructura, contenidos e integración de los componentes de los sílabos	Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.				X		X		X		X		
		1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).				X		X		X		X		
		1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).				X		X		X		X		
		1.4. El orden de programación de los contenidos denota secuencialidad.				X		X		X		X		
		1.5. Los métodos previstos promueven el aprendizaje activo de los alumnos.				X		X		X		X		
		1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.				X		X		X		X		
	Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.				X		X		X		X		
		2.2. El sílabo ha sido elaborado por competencias.				X		X		X		X		

		2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.				X		X		X		X		
		2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.				X		X		X		X		
		2.5. Las competencias guardar relación lógica con las microcompetencias.				X		X		X		X		
		2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.				X		X		X		X		
		2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.				X		X		X		X		
		2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.				X		X		X		X		
		2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.				X		X		X		X		
		2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.				X		X		X		X		
	Integración	3.1. Relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.				X		X		X		X		
		3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.				X		X		X		X		
		3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.				X		X		X		X		
		3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.				X		X		X		X		


 FIRMA DEL EVALUADOR

ANEXO 4: ESCALA DE PUNTAJE ASOCIADOS A CADA NIVEL POR DIMENSION SEGÚN LA VARIABLE MEDIANTE EL USO DE LA FICHA DE EVALUACION DE SILABO Y ESCALA DE PUNTAJE TOTAL.

Variable	Dimensión	Instrumento	Puntaje	Nivel
Calidad de la estructura. contenidos e integración de los componentes de los sílabos por competencias	Estructura	Ficha de evaluación de sílabo	6 – 10	Bajo
			11 – 15	Medio
			16 – 18	Alto
	Contenidos		10 – 16	Bajo
			17 – 23	Medio
			24 – 30	Alto
	Integración		4 – 6	Bajo
			7 – 9	Medio
			10 – 12	Alto

Variable	Dimensión	Instrumento	Puntaje	Nivel
Calidad de la estructura. contenidos e integración de los componentes de los sílabos por competencias	Estructura	Ficha de evaluación de sílabo		
			20 – 33	Bajo
	Contenidos		34 – 47	Medio
			48 – 60	Alto
	Integración			

**ANEXO N°5: EVIDENCIAS DE APLICACIÓN DE LAS
FICHAS DE EVALUACIÓN DE SÍLABOS POR
COMPETENCIAS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE
ADMINISTRACIÓN EN EL SEMESTRE 2015-II DE LA
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

Ficha de evaluación del sílabo.

I. PARTE INFORMATIVA

1.1. UNIVERSIDAD: César Vallejo

1.2. FACULTAD: Ciencias Empresariales

1.3. ESCUELA: Administración

1.2. EXPERIENCIA CURRICULAR: Fundamentos de Administración

1.3. CICLO: I

Ficha de evaluación de un sílabo					
Componente	Indicador	Valoración			Puntaje Asignado
		Bajo	Medio	Alto	
		1	2	3	
1.- Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.	Alguno de datos.	Todos los datos pero con error	Todos los datos pero sin error	3
	1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).	La programación de contenidos no describe logros, procedimientos, conceptos, o actitudes. Las descripciones y explicaciones no son claras.	La programación de contenidos es descrita y explicada parcialmente e incluyen unidades, logros deseados para cada unidad, procedimientos, conceptos, y actitudes.	La programación de contenidos es descrita y explicada en forma completamente coherente. Existe una clarificación y diferenciación entre los diferentes tipos de logros para cada unidad (contenidos procedimentales, conceptuales, y actitudinales). El programa clarifica que los trabajos, lecturas, y otras tareas son necesarios para la mejor preparación del estudiante.	2
	1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).	Poca o ninguna información de qué temas de prácticas del curso serán cubiertos cada semana.	Presenta la programación de prácticas desagregados por periodos de clase o sesión.	Presenta la programación de prácticas completamente articulada, con secuencia lógica detallando los temas por clase, semana y lugar.	1
	1.4. El orden de programación de los contenidos denota secuencialidad.	Escasamente.	Parcialmente.	Totalmente.	3

	1.5. Las estrategias previstas promueven el logro de aprendizaje activo de los alumnos, verificados por la evaluación respectiva.	Los métodos en su mayoría no son activos.	Los métodos en su mayoría son activos.	Los métodos en su totalidad son activos.	2
	1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.	La bibliografía no actualizada y no se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es desactualizada se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es actualizada se ajusta al formato de registre.	3
2.- Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.	No indica el propósito de la experiencia curricular	Indica vagamente el propósito de la experiencia curricular.	Indica con claridad el propósito de la experiencia curricular.	3
	2.2. El silabo ha sido elaborado por competencias.	Las competencias están diseñadas parcialmente con todos sus componentes.	Las competencias están diseñadas totalmente con incoherencias.	Las competencias están diseñadas totalmente y con coherencia	2
	2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.	No describe la competencia programada.	Describe la misma competencia para todas las especialidades.	Sí, corresponde.	3
	2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.	No están.	Parciamente.	Sí, están	2
	2.5. Las competencias guardar relación lógica con las microcompetencias.	No existe relación lógica.	Algunas microcompetencias guardan relación con las competencias curriculares.	Hay relación lógica.	2
	2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.	No presenta ninguna de las características.	Solo presenta una de las características descritas anteriormente.	Cada unidad se organiza en función a un eje temático y guarda relación lógica en el conjunto de la experiencia curricular.	3
	2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.	Los contenidos no contribuyen con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen parcialmente con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen con el logro de las competencias.	2
	2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.	Escasa flexibilidad.	Moderada flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Alta flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	1
	2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.	Las tareas son enumeradas pero no tienen fecha de entrega.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega pero no están dosificadas.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega y están dosificadas.	1
	2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.	Mala.	Regular.	Buena.	2
3.- Integración	3.1. Relación de los medios y materiales	Escasa.	Moderada.	Estrecha.	2

	educativos seleccionados con la metodología prevista.				
	3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.	Escasa Articulación entre contenidos y tiempo.	Moderada Articulación entre contenidos y tiempo.	Estrecha articulación entre contenidos y tiempo.	3
	3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.	Mala.	Regular.	Buena.	2
	3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.	Escasa (Poca o ninguna información sobre cómo serán evaluados los estudiantes).	Regular (Cada tarea evaluada es descrita con su valor).	Buena (Cada tarea incluye descripciones de su inclusión dentro del curso y de lo que el estudiante debe conseguir al completarlo. Para cada tarea, examen y trabajo existe un criterio de evaluación específico).	2
Total (Máximo puntaje total: 60 puntos)					44

Ficha de evaluación del sílabo.

I. PARTE INFORMATIVA

1.1. UNIVERSIDAD: César Vallejo

1.2. FACULTAD: Ciencias Empresariales

1.3. ESCUELA: Administración

1.2. EXPERIENCIA CURRICULAR: Redacción universitaria y Cátedra Vallejo

1.3. CICLO: II

Ficha de evaluación de un sílabo					
Componente	Indicador	Valoración			Puntaje Asignado
		Bajo	Medio	Alto	
		1	2	3	
1.- Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.	Alguno de datos.	Todos los datos pero con error	Todos los datos pero sin error	3
	1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).	La programación de contenidos no describe logros, procedimientos, conceptos, o actitudes. Las descripciones y explicaciones no son claras.	La programación de contenidos es descrita y explicada parcialmente e incluyen unidades, logros deseados para cada unidad, procedimientos, conceptos, y actitudes.	La programación de contenidos es descrita y explicada en forma completamente coherente. Existe una clarificación y diferenciación entre los diferentes tipos de logros para cada unidad (contenidos procedimentales, conceptuales, y actitudinales). El programa clarifica que los trabajos, lecturas, y otras tareas son necesarios para la mejor preparación del estudiante.	3
	1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).	Poca o ninguna información de qué temas de prácticas del curso serán cubiertos cada semana.	Presenta la programación de prácticas desagregados por periodos de clase o sesión.	Presenta la programación de prácticas completamente articulada, con secuencia lógica detallando los temas por clase, semana y lugar.	2
	1.4. El orden de programación de los	Escasamente.	Parcialmente.	Totalmente.	2

	contenidos denota secuencialidad.				
	1.5. Las estrategias previstas promueven el logro de aprendizaje activo de los alumnos, verificados por la evaluación respectiva.	Los métodos en su mayoría no son activos.	Los métodos en su mayoría son activos.	Los métodos en su totalidad son activos.	2
	1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.	La bibliografía no actualizada y no se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es desactualizada se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es actualizada se ajusta al formato de registre.	2
2.- Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.	No indica el propósito de la experiencia curricular	Indica vagamente el propósito de la experiencia curricular.	Indica con claridad el propósito de la experiencia curricular.	2
	2.2. El silabo ha sido elaborado por competencias.	Las competencias están diseñadas parcialmente con todos sus componentes.	Las competencias están diseñadas totalmente con incoherencias.	Las competencias están diseñadas totalmente y con coherencia	2
	2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.	No describe la competencia programada.	Describe la misma competencia para todas las especialidades.	Sí, corresponde.	2
	2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.	No están.	Parciamente.	Sí, están	2
	2.5. Las competencias guardar relación lógica con las microcompetencias.	No existe relación lógica.	Algunas microcompetencias guardan relación con las competencias curriculares.	Hay relación lógica.	3
	2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.	No presenta ninguna de las características.	Solo presenta una de las características descritas anteriormente.	Cada unidad se organiza en función a un eje temático y guarda relación lógica en el conjunto de la experiencia curricular.	2
	2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.	Los contenidos no contribuyen con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen parcialmente con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen con el logro de las competencias.	3
	2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.	Escasa flexibilidad.	Moderada flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Alta flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	2
	2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.	Las tareas son enumeradas pero no tienen fecha de entrega.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega pero no están dosificadas.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega y están dosificadas.	3
	2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.	Mala.	Regular.	Buena.	3

3.- Integración	3.1. Relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.	Escasa.	Moderada.	Estrecha.	3
	3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.	Escasa Articulación entre contenidos y tiempo.	Moderada Articulación entre contenidos y tiempo.	Estrecha articulación entre contenidos y tiempo.	2
	3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.	Mala.	Regular.	Buena.	3
	3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.	Escasa (Poca o ninguna información sobre cómo serán evaluados los estudiantes).	Regular (Cada tarea evaluada es descrita con su valor).	Buena (Cada tarea incluye descripciones de su inclusión dentro del curso y de lo que el estudiante debe conseguir al completarlo. Para cada tarea, examen y trabajo existe un criterio de evaluación específico).	3
Total (Máximo puntaje total: 60 puntos)					50

Ficha de evaluación del sílabo.

I. PARTE INFORMATIVA

1.1. UNIVERSIDAD: César Vallejo

1.2. FACULTAD: Ciencias Empresariales

1.3. ESCUELA: Administración

1.2. EXPERIENCIA CURRICULAR: Derecho Empresarial

1.3. CICLO: IV

Ficha de evaluación de un sílabo					
Componente	Indicador	Valoración			Puntaje Asignado
		Bajo	Medio	Alto	
		1	2	3	
1.- Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.	Alguno de datos.	Todos los datos pero con error	Todos los datos pero sin error	3
	1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).	La programación de contenidos no describe logros, procedimientos, conceptos, o actitudes. Las descripciones y explicaciones no son claras.	La programación de contenidos es descrita y explicada parcialmente e incluyen unidades, logros deseados para cada unidad, procedimientos, conceptos, y actitudes.	La programación de contenidos es descrita y explicada en forma completamente coherente. Existe una clarificación y diferenciación entre los diferentes tipos de logros para cada unidad (contenidos procedimentales, conceptuales, y actitudinales). El programa clarifica que los trabajos, lecturas, y otras tareas son necesarios para la mejor preparación del estudiante.	2
	1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).	Poca o ninguna información de qué temas de prácticas del curso serán cubiertos cada semana.	Presenta la programación de prácticas desagregados por periodos de clase o sesión.	Presenta la programación de prácticas completamente articulada, con secuencia lógica detallando los temas por clase, semana y lugar.	1
	1.4. El orden de programación de los	Escasamente.	Parcialmente.	Totalmente.	3

	contenidos denota secuencialidad.				
	1.5. Las estrategias previstas promueven el logro de aprendizaje activo de los alumnos, verificados por la evaluación respectiva.	Los métodos en su mayoría no son activos.	Los métodos en su mayoría son activos.	Los métodos en su totalidad son activos.	2
	1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.	La bibliografía no actualizada y no se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es desactualizada se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es actualizada se ajusta al formato de registre.	3
2.- Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.	No indica el propósito de la experiencia curricular	Indica vagamente el propósito de la experiencia curricular.	Indica con claridad el propósito de la experiencia curricular.	3
	2.2. El silabo ha sido elaborado por competencias.	Las competencias están diseñadas parcialmente con todos sus componentes.	Las competencias están diseñadas totalmente con incoherencias.	Las competencias están diseñadas totalmente y con coherencia	2
	2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.	No describe la competencia programada.	Describe la misma competencia para todas las especialidades.	Sí, corresponde.	3
	2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.	No están.	Parcialmente.	Sí, están	2
	2.5. Las competencias guardan relación lógica con las microcompetencias.	No existe relación lógica.	Algunas microcompetencias guardan relación con las competencias curriculares.	Hay relación lógica.	2
	2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.	No presenta ninguna de las características.	Solo presenta una de las características descritas anteriormente.	Cada unidad se organiza en función a un eje temático y guarda relación lógica en el conjunto de la experiencia curricular.	3
	2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.	Los contenidos no contribuyen con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen parcialmente con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen con el logro de las competencias.	2
	2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.	Escasa flexibilidad.	Moderada flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Alta flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	1
	2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.	Las tareas son enumeradas pero no tienen fecha de entrega.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega pero no están dosificadas.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega y están dosificadas.	2
	2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.	Mala.	Regular.	Buena.	2

3.- Integración	3.1. Relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.	Escasa.	Moderada.	Estrecha.	2
	3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.	Escasa Articulación entre contenidos y tiempo.	Moderada Articulación entre contenidos y tiempo.	Estrecha articulación entre contenidos y tiempo.	3
	3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.	Mala.	Regular.	Buena.	2
	3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.	Escasa (Poca o ninguna información sobre cómo serán evaluados los estudiantes).	Regular (Cada tarea evaluada es descrita con su valor).	Buena (Cada tarea incluye descripciones de su inclusión dentro del curso y de lo que el estudiante debe conseguir al completarlo. Para cada tarea, examen y trabajo existe un criterio de evaluación específico).	2
Total (Máximo puntaje total: 60 puntos)					45

Ficha de evaluación del sílabo.

I. PARTE INFORMATIVA

1.1. UNIVERSIDAD: César Vallejo

1.2. FACULTAD: Ciencias Empresariales

1.3. ESCUELA: Administración

1.2. EXPERIENCIA CURRICULAR: Metodología de la Investigación

1.3. CICLO: VIII

Ficha de evaluación de un sílabo					
Componente	Indicador	Valoración			Puntaje Asignado
		Bajo	Medio	Alto	
		1	2	3	
1.- Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.	Alguno de datos.	Todos los datos pero con error	Todos los datos pero sin error	3
	1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).	La programación de contenidos no describe logros, procedimientos, conceptos, o actitudes. Las descripciones y explicaciones no son claras.	La programación de contenidos es descrita y explicada parcialmente e incluyen unidades, logros deseados para cada unidad, procedimientos, conceptos, y actitudes.	La programación de contenidos es descrita y explicada en forma completamente coherente. Existe una clarificación y diferenciación entre los diferentes tipos de logros para cada unidad (contenidos procedimentales, conceptuales, y actitudinales). El programa clarifica que los trabajos, lecturas, y otras tareas son necesarios para la mejor preparación del estudiante.	3
	1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).	Poca o ninguna información de qué temas de prácticas del curso serán cubiertos cada semana.	Presenta la programación de prácticas desagregados por periodos de clase o sesión.	Presenta la programación de prácticas completamente articulada, con secuencia lógica detallando los temas por clase, semana y lugar.	2
	1.4. El orden de programación de los	Escasamente.	Parcialmente.	Totalmente.	2

	contenidos denota secuencialidad.				
	1.5. Las estrategias previstas promueven el logro de aprendizaje activo de los alumnos, verificados por la evaluación respectiva.	Los métodos en su mayoría no son activos.	Los métodos en su mayoría son activos.	Los métodos en su totalidad son activos.	2
	1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.	La bibliografía no actualizada y no se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es desactualizada se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es actualizada se ajusta al formato de registre.	2
2.- Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.	No indica el propósito de la experiencia curricular	Indica vagamente el propósito de la experiencia curricular.	Indica con claridad el propósito de la experiencia curricular.	2
	2.2. El silabo ha sido elaborado por competencias.	Las competencias están diseñadas parcialmente con todos sus componentes.	Las competencias están diseñadas totalmente con incoherencias.	Las competencias están diseñadas totalmente y con coherencia	2
	2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.	No describe la competencia programada.	Describe la misma competencia para todas las especialidades.	Sí, corresponde.	2
	2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.	No están.	Parciamente.	Sí, están	3
	2.5. Las competencias guardar relación lógica con las microcompetencias.	No existe relación lógica.	Algunas microcompetencias guardan relación con las competencias curriculares.	Hay relación lógica.	3
	2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.	No presenta ninguna de las características.	Solo presenta una de las características descritas anteriormente.	Cada unidad se organiza en función a un eje temático y guarda relación lógica en el conjunto de la experiencia curricular.	2
	2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.	Los contenidos no contribuyen con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen parcialmente con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen con el logro de las competencias.	3
	2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.	Escasa flexibilidad.	Moderada flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Alta flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	2
	2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.	Las tareas son enumeradas pero no tienen fecha de entrega.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega pero no están dosificadas.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega y están dosificadas.	3
	2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.	Mala.	Regular.	Buena.	3

3.- Integración	3.1. Relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.	Escasa.	Moderada.	Estrecha.	3
	3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.	Escasa Articulación entre contenidos y tiempo.	Moderada Articulación entre contenidos y tiempo.	Estrecha articulación entre contenidos y tiempo.	2
	3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.	Mala.	Regular.	Buena.	3
	3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.	Escasa (Poca o ninguna información sobre cómo serán evaluados los estudiantes).	Regular (Cada tarea evaluada es descrita con su valor).	Buena (Cada tarea incluye descripciones de su inclusión dentro del curso y de lo que el estudiante debe conseguir al completarlo. Para cada tarea, examen y trabajo existe un criterio de evaluación específico).	3
Total (Máximo puntaje total: 60 puntos)					50

Ficha de evaluación del sílabo.

I. PARTE INFORMATIVA

1.1. UNIVERSIDAD: César Vallejo

1.2. FACULTAD: Ciencias Empresariales

1.3. ESCUELA: Administración

1.2. EXPERIENCIA CURRICULAR: Proyecto de investigación

1.3. CICLO: IX

Ficha de evaluación de un sílabo					
Componente	Indicador	Valoración			Puntaje Asignado
		Bajo	Medio	Alto	
		1	2	3	
1.- Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.	Alguno de datos.	Todos los datos pero con error	Todos los datos pero sin error	3
	1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).	La programación de contenidos no describe logros, procedimientos, conceptos, o actitudes. Las descripciones y explicaciones no son claras.	La programación de contenidos es descrita y explicada parcialmente e incluyen unidades, logros deseados para cada unidad, procedimientos, conceptos, y actitudes.	La programación de contenidos es descrita y explicada en forma completamente coherente. Existe una clarificación y diferenciación entre los diferentes tipos de logros para cada unidad (contenidos procedimentales, conceptuales, y actitudinales). El programa clarifica que los trabajos, lecturas, y otras tareas son necesarios para la mejor preparación del estudiante.	2
	1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).	Poca o ninguna información de qué temas de prácticas del curso serán cubiertos cada semana.	Presenta la programación de prácticas desagregados por periodos de clase o sesión.	Presenta la programación de prácticas completamente articulada, con secuencia lógica detallando los temas por clase, semana y lugar.	1
	1.4. El orden de programación de los	Escasamente.	Parcialmente.	Totalmente.	3

	contenidos denota secuencialidad.				
	1.5. Las estrategias previstas promueven el logro de aprendizaje activo de los alumnos, verificados por la evaluación respectiva.	Los métodos en su mayoría no son activos.	Los métodos en su mayoría son activos.	Los métodos en su totalidad son activos.	2
	1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.	La bibliografía no actualizada y no se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es desactualizada se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es actualizada se ajusta al formato de registre.	3
2.- Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.	No indica el propósito de la experiencia curricular	Indica vagamente el propósito de la experiencia curricular.	Indica con claridad el propósito de la experiencia curricular.	3
	2.2. El silabo ha sido elaborado por competencias.	Las competencias están diseñadas parcialmente con todos sus componentes.	Las competencias están diseñadas totalmente con incoherencias.	Las competencias están diseñadas totalmente y con coherencia	2
	2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.	No describe la competencia programada.	Describe la misma competencia para todas las especialidades.	Sí, corresponde.	3
	2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.	No están.	Parcialmente.	Sí, están	2
	2.5. Las competencias guardan relación lógica con las microcompetencias.	No existe relación lógica.	Algunas microcompetencias guardan relación con las competencias curriculares.	Hay relación lógica.	2
	2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.	No presenta ninguna de las características.	Solo presenta una de las características descritas anteriormente.	Cada unidad se organiza en función a un eje temático y guarda relación lógica en el conjunto de la experiencia curricular.	3
	2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.	Los contenidos no contribuyen con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen parcialmente con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen con el logro de las competencias.	2
	2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.	Escasa flexibilidad.	Moderada flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Alta flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	1
	2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.	Las tareas son enumeradas pero no tienen fecha de entrega.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega pero no están dosificadas.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega y están dosificadas.	1
	2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.	Mala.	Regular.	Buena.	2

3.- Integración	3.1. Relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.	Escasa.	Moderada.	Estrecha.	2
	3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.	Escasa Articulación entre contenidos y tiempo.	Moderada Articulación entre contenidos y tiempo.	Estrecha articulación entre contenidos y tiempo.	3
	3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.	Mala.	Regular.	Buena.	2
	3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.	Escasa (Poca o ninguna información sobre cómo serán evaluados los estudiantes).	Regular (Cada tarea evaluada es descrita con su valor).	Buena (Cada tarea incluye descripciones de su inclusión dentro del curso y de lo que el estudiante debe conseguir al completarlo. Para cada tarea, examen y trabajo existe un criterio de evaluación específico).	2
Total (Máximo puntaje total: 60 puntos)					44

Ficha de evaluación del sílabo.

I. PARTE INFORMATIVA

1.1. UNIVERSIDAD: César Vallejo

1.2. FACULTAD: Ciencias Empresariales

1.3. ESCUELA: Administración

1.2. EXPERIENCIA CURRICULAR: Prácticas Preprofesional II

1.3. CICLO: X

Ficha de evaluación de un sílabo					
Componente	Indicador	Valoración			Puntaje Asignado
		Bajo	Medio	Alto	
		1	2	3	
1.- Estructura	1.1. Consigna el nombre de la experiencia curricular, horas de estudio, créditos, ciclo en el que está programado, nombre del profesor y/o profesores y correo electrónico.	Alguno de datos.	Todos los datos pero con error	Todos los datos pero sin error	3
	1.2. Programación de contenidos (unidad, logro, procedimientos, conceptos, actitudes, y semana).	La programación de contenidos no describe logros, procedimientos, conceptos, o actitudes. Las descripciones y explicaciones no son claras.	La programación de contenidos es descrita y explicada parcialmente e incluyen unidades, logros deseados para cada unidad, procedimientos, conceptos, y actitudes.	La programación de contenidos es descrita y explicada en forma completamente coherente. Existe una clarificación y diferenciación entre los diferentes tipos de logros para cada unidad (contenidos procedimentales, conceptuales, y actitudinales). El programa clarifica que los trabajos, lecturas, y otras tareas son necesarios para la mejor preparación del estudiante.	3
	1.3. Programación de prácticas (semana, tema de prácticas, y lugar).	Poca o ninguna información de qué temas de prácticas del curso serán cubiertos cada semana.	Presenta la programación de prácticas desagregados por periodos de clase o sesión.	Presenta la programación de prácticas completamente articulada, con secuencia lógica detallando los temas por clase, semana y lugar.	2
	1.4. El orden de programación de los	Escasamente.	Parcialmente.	Totalmente.	2

	contenidos denota secuencialidad.				
	1.5. Las estrategias previstas promueven el logro de aprendizaje activo de los alumnos, verificados por la evaluación respectiva.	Los métodos en su mayoría no son activos.	Los métodos en su mayoría son activos.	Los métodos en su totalidad son activos.	2
	1.6. Registra conjunto de libros, artículos u otros materiales donde se halla información sobre los temas programados y otros que se consideren de interés y utilidad.	La bibliografía no actualizada y no se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es desactualizada se ajusta al formato de registre.	La bibliografía es actualizada se ajusta al formato de registre.	2
2.- Contenidos	2.1. La fundamentación indica la finalidad o propósito de la experiencia curricular con respecto al perfil.	No indica el propósito de la experiencia curricular	Indica vagamente el propósito de la experiencia curricular.	Indica con claridad el propósito de la experiencia curricular.	2
	2.2. El silabo ha sido elaborado por competencias.	Las competencias están diseñadas parcialmente con todos sus componentes.	Las competencias están diseñadas totalmente con incoherencias.	Las competencias están diseñadas totalmente y con coherencia	2
	2.3. La competencia programada para la asignatura corresponde al perfil de la especialidad.	No describe la competencia programada.	Describe la misma competencia para todas las especialidades.	Sí, corresponde.	2
	2.4. Las competencias están orientadas en función del perfil profesional.	No están.	Parciamente.	Sí, están	3
	2.5. Las competencias guardan relación lógica con las microcompetencias.	No existe relación lógica.	Algunas microcompetencias guardan relación con las competencias curriculares.	Hay relación lógica.	3
	2.6. El sílabo presenta unidades definidas e interrelacionadas.	No presenta ninguna de las características.	Solo presenta una de las características descritas anteriormente.	Cada unidad se organiza en función a un eje temático y guarda relación lógica en el conjunto de la experiencia curricular.	2
	2.7. Los contenidos de cada unidad están implicados en el logro de las competencias descritas.	Los contenidos no contribuyen con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen parcialmente con el logro de las competencias.	Los contenidos contribuyen con el logro de las competencias.	3
	2.8. Flexibilidad en el desarrollo de las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.	Escasa flexibilidad.	Moderada flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	Alta flexibilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	2
	2.9. Relación entre tareas programadas y cronograma.	Las tareas son enumeradas pero no tienen fecha de entrega.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega pero no están dosificadas.	Las tareas son enumeradas, tienen fecha de entrega y están dosificadas.	3

	2.10. Descripción los criterios y/o indicadores a evaluar.	Mala.	Regular.	Buena.	3
3.- Integración	3.1. Relación de los medios y materiales educativos seleccionados con la metodología prevista.	Escasa.	Moderada.	Estrecha.	3
	3.2. Articulación entre contenidos y tiempo.	Escasa Articulación entre contenidos y tiempo.	Moderada Articulación entre contenidos y tiempo.	Estrecha articulación entre contenidos y tiempo.	2
	3.3. Coherencia de los instrumentos de evaluación con la naturaleza de la experiencia curricular y la metodología empleada.	Mala.	Regular.	Buena.	3
	3.4. Claridad de las políticas de evaluación del aprendizaje/Notas del estudiante.	Escasa (Poca o ninguna información sobre cómo serán evaluados los estudiantes).	Regular (Cada tarea evaluada es descrita con su valor).	Buena (Cada tarea incluye descripciones de su inclusión dentro del curso y de lo que el estudiante debe conseguir al completarlo. Para cada tarea, examen y trabajo existe un criterio de evaluación específico).	3
Total (Máximo puntaje total: 60 puntos)					50

ANEXO N°6:
EVIDENCIAS DE SÍLABOS POR COMPETENCIAS DE LA
ESCUELA PROFESIONAL DE ADMINISTRACIÓN EN EL
SEMESTRE 2015-II DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR
VALLEJO A LOS CUALES SE LES APLICÓ LA FICHA DE
EVALUACIÓN SILÁBICA