



¿Qué aprenden los futuros maestros?

Un informe público de resultados de los estudios:

- Análisis Curricular de Programas de Formación Inicial Docente a través del Marco TPACK
- De la Programación Analítica al Estándar: Mapeo de la Formación Inicial Docente en Panamá Según el Referente Chileno
- El Marco de Aprendizaje Significativo de Fink como Herramienta para Medir la Consistencia Interna de Programaciones Analíticas

Colaboran:

Declaración de principios sobre lenguaje y equidad

En el CIEDU AIP promovemos un lenguaje respetuoso, inclusivo y no discriminatorio, en coherencia con los principios de equidad e inclusión que orientan nuestras acciones en el ámbito educativo. Reconocemos que el español aún no cuenta con una forma universalmente aceptada para expresar la inclusión de todos los géneros, por lo que procuramos evitar expresiones que invisibilicen a parte de la población. No obstante, para favorecer la fluidez y legibilidad de los textos, en algunos casos se emplea el masculino genérico, entendiéndolo como una forma no excluyente que abarca a todas las personas, sin distinción de género.

ISBN obra digital: 978-9962-8588-9-8



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Citación de este artículo:

León, M., De León, N., Montecinos, C., Fernández, M.B., Quintero, M., De León, E., Villarreal, L., Caballero, L., y Acosta, R. (2025) "*¿Qué aprenden los futuros maestros?*" [Reporte Público]. Centro de Investigación Educativa - AIP

Agradecimientos

Este proyecto fue posible gracias a fondos de Movilidad de Investigación de la SENACYT, que facilitó la movilización de las investigadoras panameñas e investigadores en formación hacia Chile, así como la movilización de investigadoras internacionales de Chile a Panamá. Las movilizaciones catalizaron generación de capacidades, intercambio de experiencias y el avance en el trabajo de análisis cualitativo del proyecto.

Investigadoras Nacionales

Dra. Mariana León, CIEDU AIP y Quality Leadership University

Dra. Nadia De León, CIEDU AIP

Investigadores en Formación

Magíster María Alejandra Quintero, estudiante de Doctorado de University of Illinois - Urbana Champaign

Magíster Elías De León, estudiante de Doctorado de la Universidad de Panamá

Magíster Laura Villarreal, estudiante de Postgrado de Quality Leadership University

Lic. Luz Caballero, estudiante de Profesorado de la Universidad de Panamá

Investigador Afiliado:

Dr. Ricardo Acosta, Universidad de Panamá

Investigadoras Internacionales

Dra. María Beatriz Fernández, CIAE - Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile

Dra. Carmen Montecinos Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; CIAE - Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile

Agradecimientos Especiales:

Dra. Migdalia Bustamante, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá

Dra. Xenia Avendaño y Magíster Roberto Castillo, Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí

Coordinadora de Proyecto: Lic. María Alejandra Shirley

Diseño gráfico por: Lic. José Manuel López



De izquierda a derecha: Ricardo Acosta, María Alejandra Quintero, Elías De León, Luz Caballero, Laura Villarreal, María Beatriz, Fernández, Mariana León y Nadia De León



De izquierda a derecha: Mariana León, Carmen Montecinos, Laura Villarreal, Luz Caballero y Elías De León.

Índice

¿Qué queremos lograr con esta serie de estudios?	1
Análisis Curricular de Programas de Formación Inicial Docente a través del Marco TPACK	2
¿Cuál es el problema del contexto?	3
¿De qué se trata el estudio?	3
¿Qué es TPACK?	4
¿Por qué TPACK es relevante para el contexto de Panamá?	5
¿Cómo hicimos el estudio?	6
¿Cuántas universidades y programas abarcó el estudio?	6
¿Cuáles fueron los resultados y qué significan?	7
Recomendaciones	8
De la Programación Analítica al Estándar:	
Mapeo de la Formación Inicial Docente en Panamá Según el Referente Chileno	9
¿Cuál es el contexto?	10
¿De qué se trata el estudio?	10
¿Qué son los estándares pedagógicos de la profesión docente en Chile?	11
¿Por qué son relevantes estándares pedagógicos chilenos para el contexto panameño?	13
¿Cómo hicimos el estudio?	14
¿Cuáles fueron los resultados y qué significan?	15
Recomendaciones	16
El Marco de Aprendizaje Significativo de Fink	
como herramienta para medir la consistencia interna de Programaciones Analíticas	17
¿Cuál es la situación del contexto?	18
¿De qué se trata el estudio?	18
¿Qué es la Taxonomía de Aprendizaje Significativo de Fink?	19
Los componentes claves de diseño integrado de cursos	20
Tipologías de Actividades de Enseñanza-Aprendizaje	20
¿Por qué Fink y no Bloom?	21
¿Cómo hicimos el estudio?	21
¿Cuáles fueron los resultados y qué significan?	22
¿Es activo o pasivo el aprendizaje?	23
¿Funciona utilizar Fink para analizar la consistencia interna de asignaturas universitarias?	24
Referencias	25

¿Qué queremos lograr con esta serie de estudios?

La serie de estudios buscan analizar la correspondencia y las brechas entre los contenidos que se enseñan actualmente en los programas de formación inicial docente en Panamá y los estándares pedagógicos nacionales e internacionales, con el propósito de identificar áreas de convergencia, vacíos formativos y oportunidades de mejora curricular. Además, el estudio examina la consistencia interna de las programaciones analíticas utilizadas, evaluando si existe coherencia entre los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones dentro de cada asignatura. En conjunto, estos análisis buscan contribuir al fortalecimiento de una formación docente más alineada con marcos de calidad, relevancia y aplicabilidad pedagógica.



¿Qué contenidos abarca este informe?

Este informe se enfoca en el análisis de la consistencia interna de las programaciones analíticas y en la caracterización de las mallas curriculares panameñas (**círculo celeste**), así como en su correspondencia con los estándares pedagógicos chilenos como referente internacional (**círculo verde**). Queda pendiente para futuras investigaciones explorar en profundidad la alineación con los estándares pedagógicos panameños (**círculo azul oscuro**).



Análisis Curricular de Programas de Formación Inicial Docente a través del Marco TPACK



¿Cuál es el problema del contexto?



La calidad de la formación inicial docente es uno de los pilares fundamentales para mejorar los sistemas educativos.



En Panamá, existe una creciente preocupación sobre la capacidad de las universidades para atraer a candidatos académicamente preparados y brindar una formación rigurosa a los futuros educadores.



A ello se suma la ausencia de una política pública nacional que establezca estándares mínimos consensuados para los programas de formación inicial.

¿De qué se trata el estudio?

Este estudio tuvo como objetivo principal examinar la orientación formativa de los programas de Licenciatura en Educación Primaria en Panamá, clasificando sus asignaturas según los componentes del modelo TPACK.

¿Qué es TPACK?

El Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar (TPACK, por sus siglas en inglés) es un marco conceptual que describe los conocimientos integrados que los docentes necesitan para enseñar efectivamente. Desarrollado por Punya Mishra y Matthew J. Koehler en 2006, amplía la noción de "conocimiento pedagógico del contenido" (PCK) de Lee Shulman. Este marco se ha adoptado ampliamente en programas de formación inicial docente y en iniciativas de perfeccionamiento profesional, ya que orienta el desarrollo de competencias docentes para una integración pedagógica significativa de las tecnologías.

El modelo TPACK está compuesto por los siguientes conocimientos:



Conocimiento de Contenido (CK): Es el conocimiento profundo que posee el docente sobre la disciplina que enseña, incluyendo sus conceptos, teorías y métodos fundamentales.



Conocimiento Pedagógico (PK): Es el dominio del docente sobre los procesos y métodos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo planificación, evaluación y gestión del aula.



Conocimiento Tecnológico (TK): Es la capacidad del docente para comprender y adaptarse de forma crítica y flexible a las tecnologías, reconociendo su potencial para apoyar o limitar el aprendizaje.



Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK): Es la habilidad de transformar el contenido disciplinar en experiencias de aprendizaje accesibles, relevantes y comprensibles para los estudiantes.



Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK): Es la comprensión de cómo la tecnología puede influir en la forma en que se representa, accede y comprende el contenido disciplinar.



Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK): Es la capacidad de utilizar tecnologías para enriquecer y transformar los procesos pedagógicos sin depender de un contenido específico.



Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido (TPACK): Es la integración dinámica de conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares que permite enseñar contenidos de forma efectiva mediante el uso estratégico de tecnologías.

Ejemplos de asignaturas PK

- Introducción a Ciencias de la Educación
- Microplaneamiento del Currículo de la Educación Primaria
- Evaluación Escolar

Ejemplo de asignatura TK

- Tecnología de la Información y la Comunicación

Ejemplos de asignaturas de CK

- Principios Básicos de Ciencias
- Matemática Básica
- Historia de Panamá

Ejemplos de asignaturas de PCK

- Didácticas de las Ciencias Naturales
- Educación Física para la Educación Primaria
- Didáctica de la Lectura y Escritura

Ejemplo de asignatura TPK

- Tecnología Aplicada a la Educación

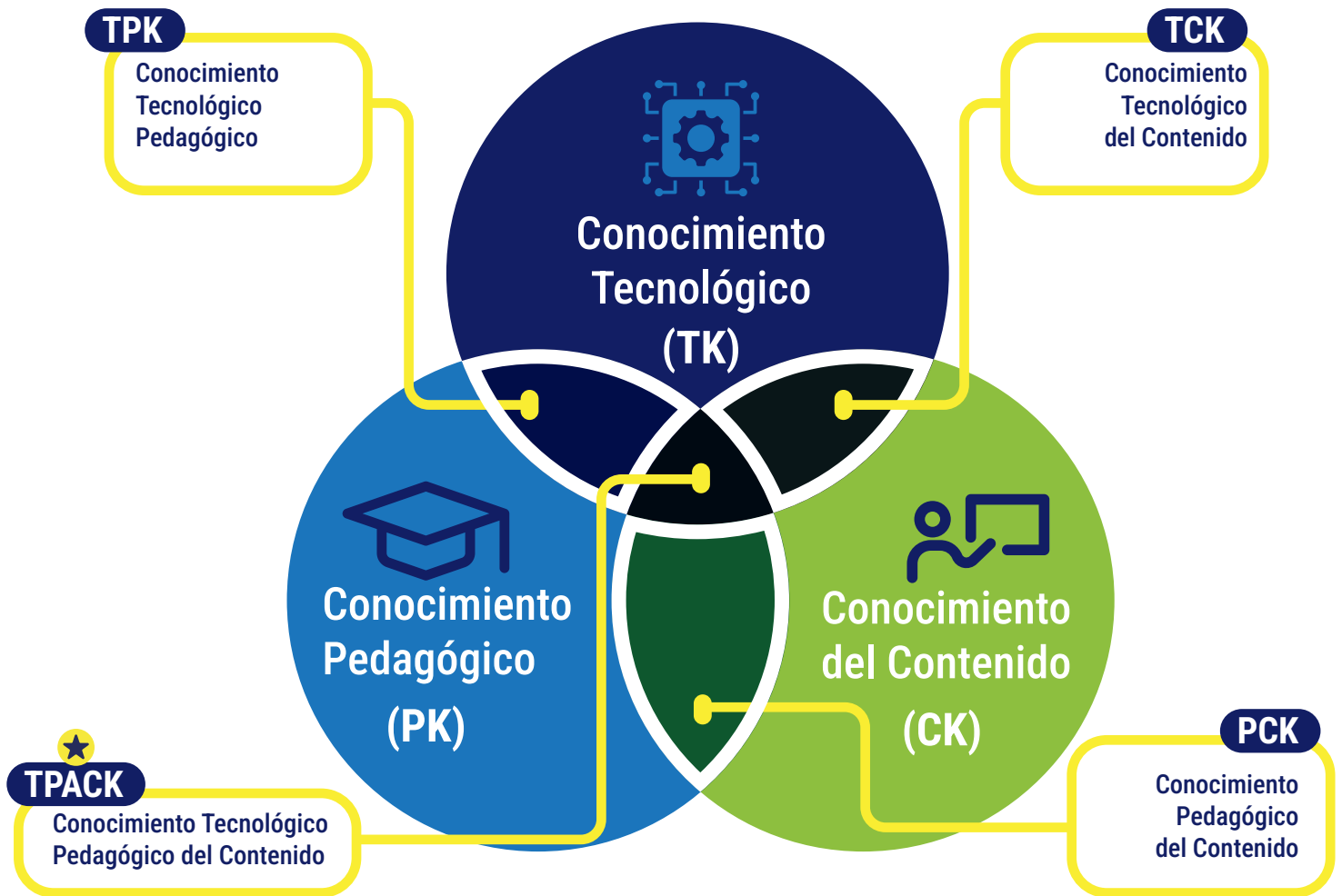
Ejemplos de asignaturas de TCK

- No se encontraron asignaturas TCK

Ejemplos de asignaturas de TPACK

- No se encontraron asignaturas TPACK

El Modelo TPACK



¿Porqué es TPACK relevante para el contexto de Panamá?



Responde a los desafíos de integración tecnológica en el aula panameña;



Permite conocer si los futuros docentes desarrollan una comprensión integrada del contenido y su enseñanza.

¿Cómo hicimos el estudio?

- Análisis documental de las mallas curriculares vigentes en cada universidad.
- Se clasificaron las asignaturas de acuerdo con las siete categorías del modelo TPACK
- La codificación se basó en los títulos de las asignaturas disponibles públicamente o proporcionadas por autoridades académicas, y en algunos casos, las programaciones analíticas de las mismas.

¿Qué universidades y programas abarcó este estudio?

Licenciatura en Educación Primaria



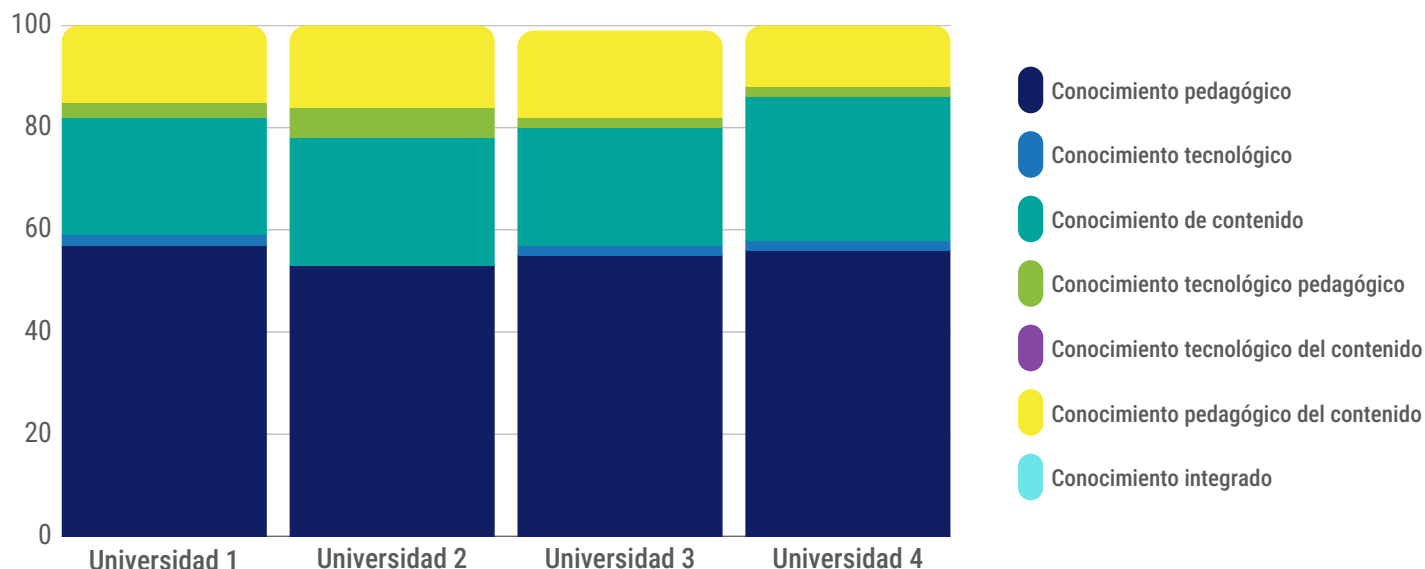
4 universidades panameñas



3 oficiales 1 particular

Es una muestra representativa y generalizable de la matrícula nacional en esta carrera

¿Cuáles fueron los resultados y qué significan?



Las universidades son bastante uniformes en las distribuciones TPACK de las materias que imparten.



La mayoría de las asignaturas (más del 50%) se centran en el conocimiento pedagógico general (PK).



La presencia de materias dedicadas al conocimiento tecnológico (TK) es mínima o inexistente en los planes de estudio.



Entre el 78-86% de las asignaturas están enfocadas en generar conocimientos teóricos de contenido, pedagogía y tecnología, dejando poco espacio para integración de estos tres.



Se observó una baja proporción de asignaturas que integran pedagogía y contenido específico (PCK), con una representación entre el 12 al 17%.



La presencia de asignaturas que promuevan la integración de tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje (TPK, TCK y TPACK) es casi nula.

Recomendaciones



Fortalecer la integración entre pedagogía, contenido y tecnología (TPACK)

Promover el diseño de asignaturas que no se limiten a abordar el conocimiento pedagógico, disciplinar o tecnológico de forma aislada, sino que favorezcan la intersección de estos saberes mediante experiencias de enseñanza que simulen escenarios reales del aula.



Incorporar de forma sistemática el conocimiento tecnológico (TK)

Desarrollar o rediseñar cursos que aborden explícitamente el uso crítico y contextualizado de tecnologías para la enseñanza, más allá de herramientas puntuales, formando docentes con capacidad de adaptación tecnológica en entornos diversos.



Aumentar la presencia de asignaturas orientadas a Pedagogical Content Knowledge (PCK)

Diseñar espacios curriculares que capaciten a los futuros docentes en cómo enseñar su disciplina específica, considerando las concepciones previas de los estudiantes, los errores comunes, y estrategias efectivas de representación del contenido.



Fomentar la articulación entre teoría y práctica desde un enfoque de integración

Revisar las mallas para reducir la fragmentación entre contenidos teóricos y competencias prácticas, mediante talleres, laboratorios pedagógicos, prácticas simuladas o microenseñanza que involucren el uso real de tecnologías en contextos disciplinares.



Monitorear y revisar las mallas curriculares con enfoque TPACK

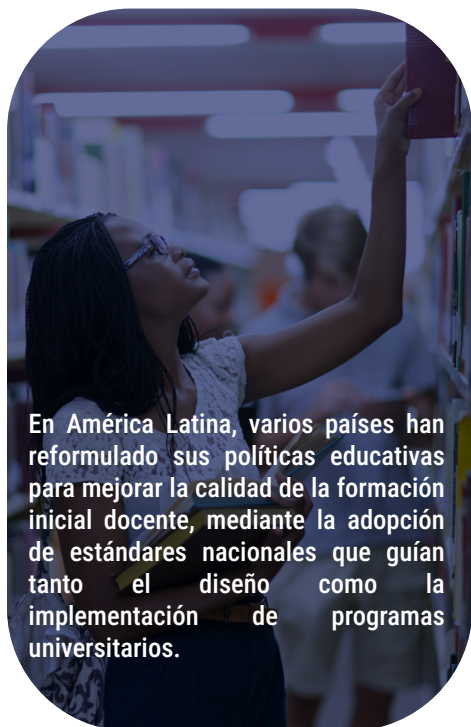
Establecer un proceso de evaluación y ajuste curricular periódico que utilice el modelo TPACK como herramienta analítica, permitiendo detectar desbalances en la distribución de saberes y promover una formación docente más integrada y contextualizada.



De la Programación Analítica al Estándar:

Mapeo de la Formación Inicial Docente en Panamá Según el Referente Chileno

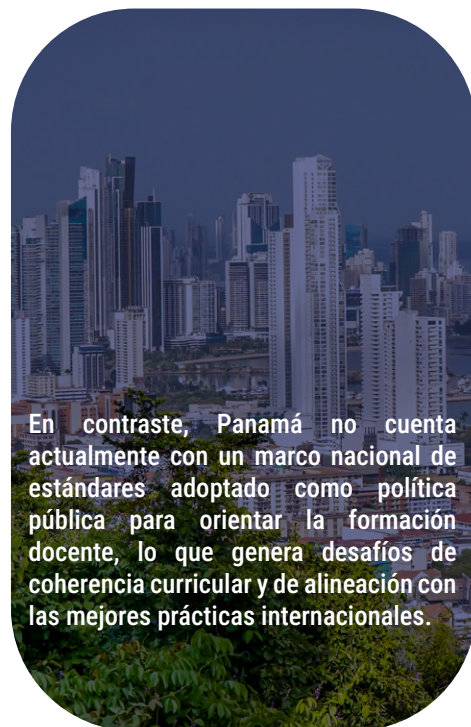
¿Cuál es el contexto?



En América Latina, varios países han reformulado sus políticas educativas para mejorar la calidad de la formación inicial docente, mediante la adopción de estándares nacionales que guían tanto el diseño como la implementación de programas universitarios.



Chile ha sido uno de los referentes regionales en este proceso, al establecer estándares pedagógicos que definen con claridad las competencias profesionales que deben adquirir los futuros docentes.



En contraste, Panamá no cuenta actualmente con un marco nacional de estándares adoptado como política pública para orientar la formación docente, lo que genera desafíos de coherencia curricular y de alineación con las mejores prácticas internacionales.

¿De qué se trata el estudio?

Este estudio caracteriza el contenido curricular pedagógico de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de una universidad panameña, al analizar su grado de alineación con los Estándares Pedagógicos para la Formación Inicial Docente desarrollados en Chile.

Buscamos identificar lo siguiente:



**Áreas de
convergencia**



**Posibles brechas y oportunidades
de mejora en la estructura y enfoque
de los contenidos formativos.**

¿Qué son los estándares pedagógicos de la profesión docente en Chile?

Los estándares pedagógicos de la profesión docente en Chile son un conjunto de 12 criterios que definen lo que debe saber y ser capaz de hacer un buen profesor desde que se está formando. Estos estándares abarcan áreas como el conocimiento del contenido, la planificación de clases, la evaluación del aprendizaje, la inclusión, el uso de tecnologías y la reflexión sobre la propia práctica. Sirven como guía para asegurar una formación docente de calidad en todas las universidades del país.

Los 12 estándares pedagógicos de la profesión docente en Chile se insertan dentro del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) 2021, que fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en marzo de 2021. Su implementación como política pública está respaldada por la Ley N° 20.903 (abril de 2016), que estableció el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, obligando a contar con estándares claros tanto para la formación inicial como para el desempeño profesional.

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/las estudiantes

Comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar

Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes.

Estándar 3: Planificación de la enseñanza

Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículum vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes y la evidencia generada a partir de las evaluaciones.

Estándar 4: Planificación de la evaluación

Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado

Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia.

Estándar 6: Desarrollo personal y social

Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

Estándar 7:

Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos

Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.

Estándar 8:

Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento

Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía.

Estándar 9:

Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje

Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.

Dominio D: Responsabilidades profesionales

Estándar 10:

Ética profesional

Actúa éticamente, resguardando los derechos de todos sus estudiantes, su bienestar y el de la comunidad escolar, en consonancia con el proyecto educativo institucional, la legislación vigente y el marco regulatorio para la educación escolar.

Estándar 11:

Aprendizaje profesional continuo

Demuestra compromiso con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Estándar 12:

Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar

Demuestra compromiso con la comunidad escolar, mediante la participación en iniciativas de desarrollo y mejoramiento continuo del centro educativo, asumiendo una responsabilidad compartida con estudiantes, docentes, directivos, familias y apoderados por el logro de las metas institucionales.

Fuente de los estándares y sus descripciones:

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en Educación Básica*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Pedagogicos-Basica.pdf>

Para más información sobre el Marco de la Buena Enseñanza y las políticas públicas de formación inicial docente en Chile, visitar la página web estandaresdocentes.mineduc.cl



¿Porqué son relevantes estándares pedagógicos chilenos para el contexto panameño?



Ofrecen un marco claro y estructurado para la formación inicial docente:

Los estándares chilenos definen con precisión qué deben saber y poder hacer los futuros docentes, lo cual puede servir como referente para fortalecer la calidad y coherencia de los programas panameños.



Están alineados con políticas de desarrollo profesional docente:

Chile ha vinculado estos estándares a su sistema de evaluación, formación continua y carrera docente, ofreciendo un modelo útil para Panamá en la construcción de trayectorias profesionales docentes más articuladas.



Incorporan competencias clave para la educación del siglo XXI:

Los estándares incluyen elementos como el uso pedagógico de tecnologías, la atención a la diversidad y la reflexión profesional, dimensiones que también son prioritarias en las reformas educativas panameñas.



Facilitan comparaciones regionales y aprendizajes entre sistemas:

Tomar como referencia los estándares chilenos permite a Panamá nutrirse de experiencias latinoamericanas exitosas en políticas docentes, promoviendo la cooperación y el aprendizaje mutuo.



¿Qué es una programación analítica?

Es un documento que describe en detalle los contenidos, objetivos, metodologías y evaluaciones de una asignatura universitaria

¿Cómo hicimos el estudio?

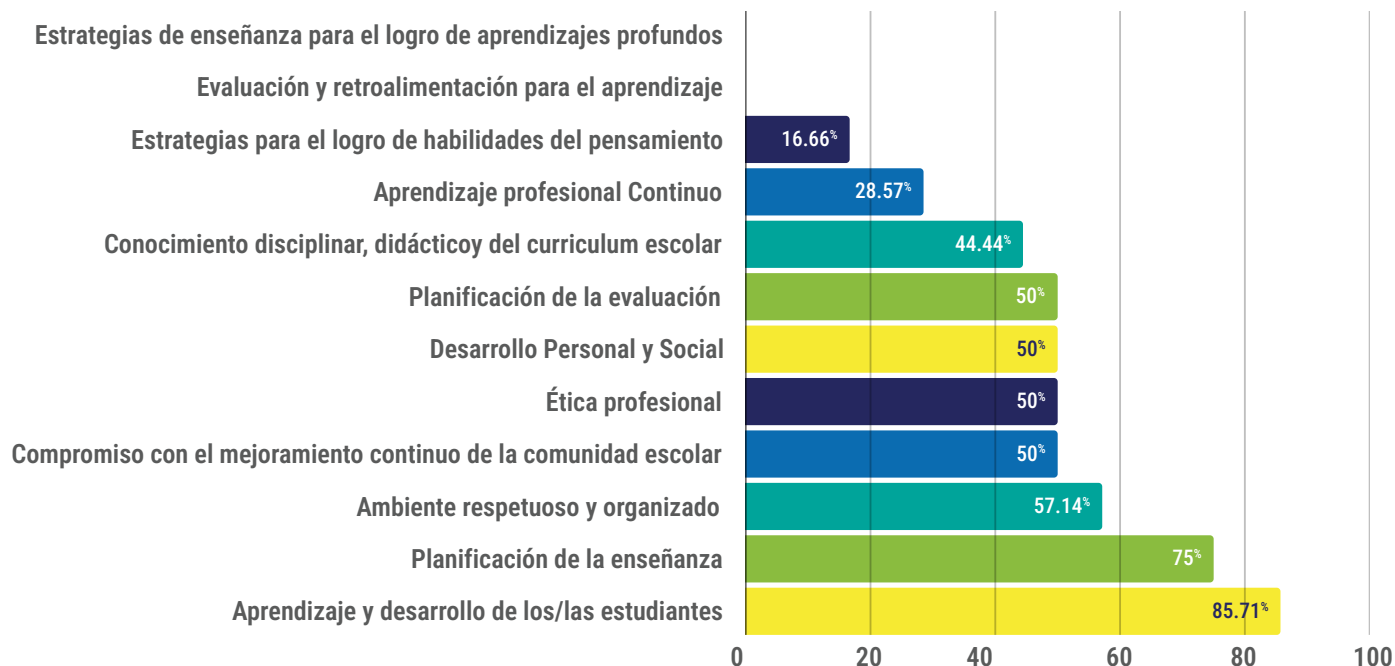
- 1 Utilizamos una metodología cualitativa de análisis documental.
- 2 Se analizaron las **programaciones analíticas** de 34 asignaturas pedagógicas de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria de una universidad oficial.
- 3 Las programaciones analíticas fueron examinadas con base a los 12 estándares pedagógicos definidos en el MBE chilena y sus descriptores respectivos, 91 en total.
- 4 El proceso de **codificación** fue realizado por un equipo de investigadores, aplicando procedimientos de doble codificación y revisión de acuerdo entre codificadores para asegurar la consistencia del análisis.



¿Qué es codificación en investigación cualitativa?

Es el proceso de identificar y clasificar información relevante dentro de los datos (como textos o documentos) para facilitar su análisis e interpretación.

¿Cuáles fueron los resultados y qué significan?



- › Los hallazgos preliminares evidencian una cobertura parcial de los estándares de formación docente en las programaciones analíticas revisadas.
 - › De los 12 estándares, se abordan 10 en las programaciones analíticas.
 - › Quedan sin cobertura el estándar relacionado con estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes (estándar 7) y el estándar de evaluación y retroalimentación para el aprendizaje (estándar 9).
 - › Los 10 estándares restantes presentan una cobertura parcial, que varía entre un 17% en estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento y un 86% en el aprendizaje y desarrollo de los/las estudiantes.
- › Del total de 91 descriptores, se encontró cobertura en 37, representando 41% de cobertura general.

Identificamos que las programaciones analíticas de la LEP incluyen enfoques orientados al desarrollo de competencias que no están explícitamente contempladas en los estándares pedagógicos chilenos, pero que podrían ser relevantes para el ejercicio docente. Por ejemplo, se observaron cursos con módulos dedicados al bienestar del docente y una presencia significativa de asignaturas enfocadas en investigación educativa. Asimismo, se evidenció un énfasis en funciones docentes en contextos específicos, como aulas multigrado, gestión administrativa escolar y habilidades profesionales como el manejo de la voz, aspectos que no son abordados por los estándares chilenos.

Los resultados muestran que, en general, los programas en Panamá están enfocados en enseñar mucha teoría y conceptos generales, pero dedican poco espacio a cómo aplicar ese conocimiento en el aula. En cambio, el modelo chileno pone más énfasis en preparar a los futuros docentes para enseñar de forma práctica y efectiva, con herramientas que realmente puedan usar con sus estudiantes desde el primer día.



Recomendaciones



Fortalecer la cobertura de estándares pedagógicos esenciales no abordados

Se recomienda integrar explícitamente en las programaciones analíticas contenidos y actividades vinculadas al estándar 7 (estrategias para aprendizajes profundos) y al estándar 9 (evaluación y retroalimentación para el aprendizaje), ambos fundamentales para una enseñanza efectiva centrada en el aprendizaje de los estudiantes.



Aumentar la profundidad de la cobertura en los estándares abordados parcialmente

Los programas deben revisar la cobertura de los descriptores dentro de cada estándar, ya que aunque 10 estándares están presentes, solo se alcanza un 41% de cobertura global. Este bajo nivel sugiere una comprensión superficial de los marcos de referencia y demanda una revisión curricular más alineada con los criterios de desempeño docente.



Equilibrar teoría y práctica en los enfoques de enseñanza

Los resultados muestran una sobrecarga de teoría sin suficiente espacio para la aplicación pedagógica basada en evidencia. Se recomienda rediseñar asignaturas clave para incluir actividades prácticas, análisis de casos, microenseñanza y simulaciones que fomenten la transferencia al aula.



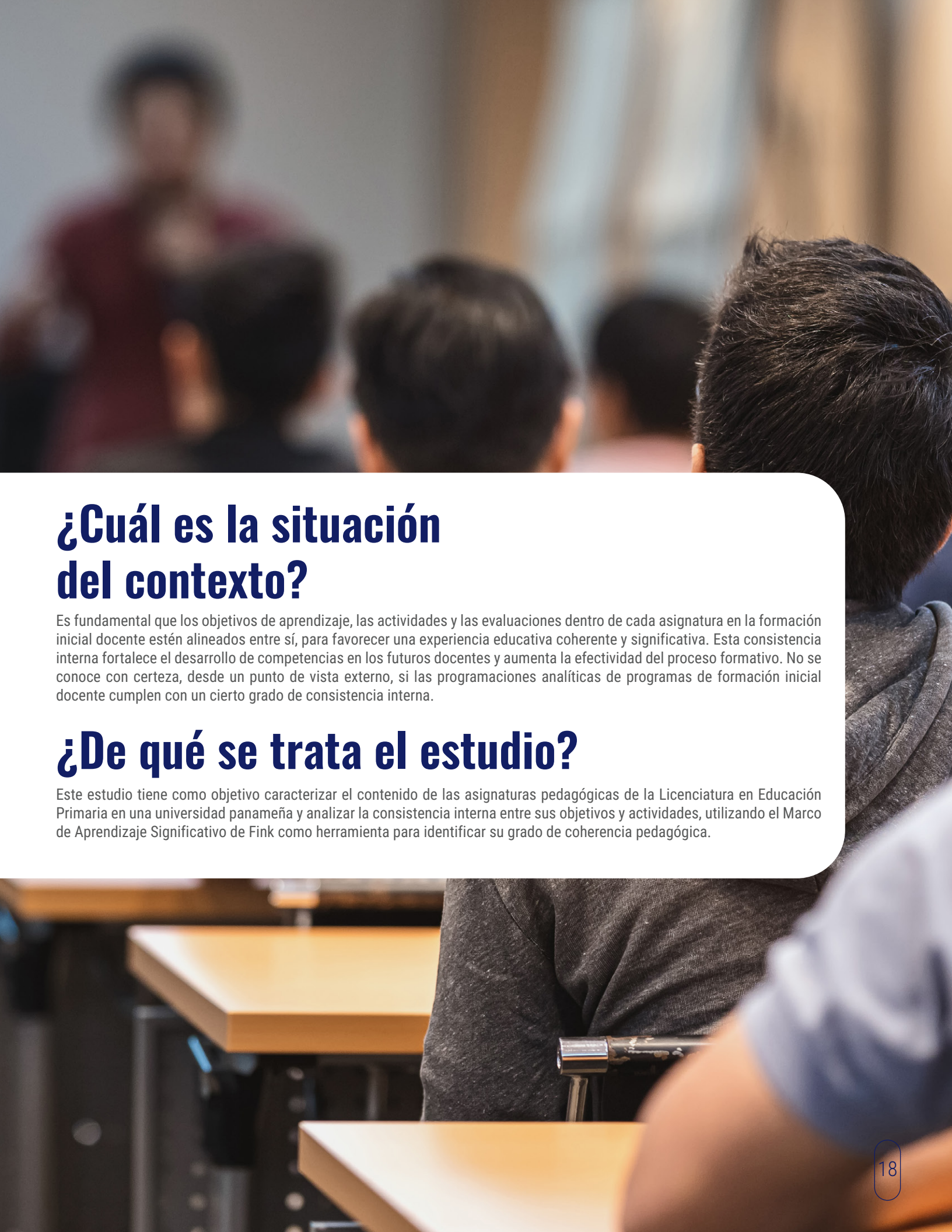
Reconocer e integrar las fortalezas contextuales del currículo panameño

Los hallazgos muestran que el programa panameño aborda temas valiosos no considerados en los estándares chilenos, como el bienestar docente, la gestión escolar, y la docencia en aulas multigrado. Se sugiere preservar e integrar formalmente estos elementos dentro de un marco de competencias docentes adaptado al contexto nacional.



El Marco de Aprendizaje Significativo de Fink

**como herramienta para medir la
consistencia interna de Programaciones
Analíticas**



¿Cuál es la situación del contexto?

Es fundamental que los objetivos de aprendizaje, las actividades y las evaluaciones dentro de cada asignatura en la formación inicial docente estén alineados entre sí, para favorecer una experiencia educativa coherente y significativa. Esta consistencia interna fortalece el desarrollo de competencias en los futuros docentes y aumenta la efectividad del proceso formativo. No se conoce con certeza, desde un punto de vista externo, si las programaciones analíticas de programas de formación inicial docente cumplen con un cierto grado de consistencia interna.

¿De qué se trata el estudio?

Este estudio tiene como objetivo caracterizar el contenido de las asignaturas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Primaria en una universidad panameña y analizar la consistencia interna entre sus objetivos y actividades, utilizando el Marco de Aprendizaje Significativo de Fink como herramienta para identificar su grado de coherencia pedagógica.

¿Qué es la Taxonomía de Aprendizaje Significativo de Fink?

La taxonomía de Fink, desarrollada por el educador L. Dee Fink, es una herramienta que propone una visión más amplia de lo que significa lograr aprendizajes significativos en la educación universitaria. A diferencia de otros enfoques centrados solo en recordar contenidos, Fink plantea seis dimensiones integradas del aprendizaje: conocimiento fundamental, aplicación, integración, dimensión humana, cuidado (valores y actitudes) y aprender a aprender.



Conocimientos Fundamentales: Comprender y recordar información e ideas importantes

Aplicación: Utilizar los conocimientos fundamentales de forma práctica y significativa; habilidades como el pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas y la capacidad de aplicar el aprendizaje a situaciones reales.

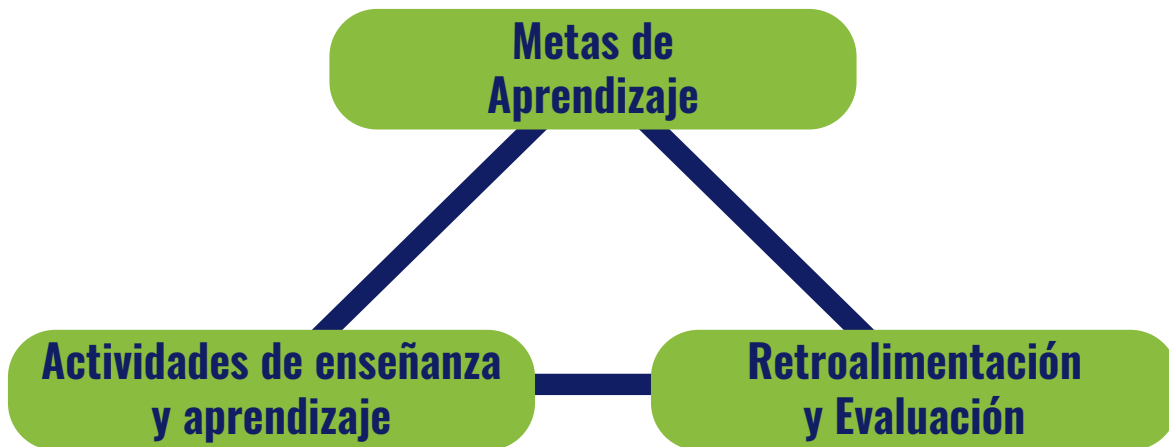
Integración: Establecer conexiones entre diferentes ideas, conceptos y ámbitos de conocimiento.

Dimensión Humana: Comprensión de uno mismo y de los demás; crecimiento personal y habilidades interpersonales.

Cuidado: El desarrollo de nuevos sentimientos, intereses y valores; fomentando un sentido de compromiso, motivación y un nivel más profundo de participación con el tema.

Aprender a aprender: son habilidades metacognitivas: adquirir estrategias y habilidades para convertirse en un estudiante más eficaz y autónomo; desarrollar la capacidad de indagar, investigar y seguir aprendiendo de forma independiente.

Los componentes claves de diseño integrado de cursos



Esta taxonomía es especialmente valiosa para el diseño de cursos universitarios porque ayuda a los docentes a alinear tres elementos clave:

- lo que se espera que los estudiantes aprendan (objetivos)
- las actividades que se planifican para lograr ese aprendizaje (metodologías)
- las formas de evaluar si se ha logrado (evaluación).

Usar este marco permite examinar si una asignatura está estructurada de forma coherente, es decir, si todos sus componentes están orientados hacia metas claras y consistentes.

Tipologías de Actividades de Enseñanza-Aprendizaje

(Fink, 2003; Bonwell & Eison, 1991)





¿Porqué Fink y no Bloom?

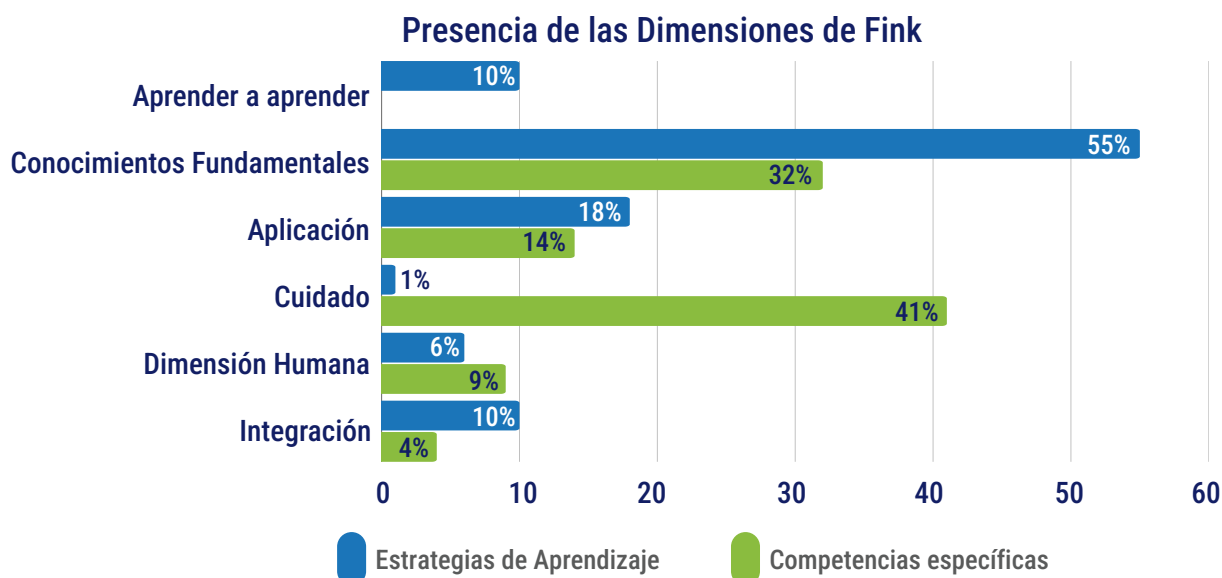
- › **Fink permite evaluar coherencia, no solo niveles de conocimiento:** A diferencia de Bloom, que se centra en › jerarquías cognitivas, el modelo de Fink se enfoca en la integración entre objetivos, actividades y evaluaciones dentro del diseño de un curso universitario.
- › **Incluye dimensiones afectivas y metacognitivas:** Fink incorpora aspectos como el desarrollo personal, el compromiso con el aprendizaje y el cuidado, elementos ausentes o menos desarrollados en Bloom, pero claves en la formación inicial docente.
- › **Es una herramienta diseñada para educación superior:** El marco de Fink fue creado específicamente para diseñar cursos universitarios, lo que lo hace especialmente útil para analizar la calidad de las programaciones analíticas.

¿Cómo hicimos el estudio?

- › Revisión cualitativa de las programaciones analíticas de tres asignaturas de pedagogía (afines entre ellas) de la licenciatura en educación primaria de una universidad local.
- › Se codificaron los objetivos o competencias de las asignaturas de acuerdo con las Dimensiones de Aprendizaje Significativo de Fink.
- › Se codificaron las actividades de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas de acuerdo con las Dimensiones de Aprendizaje Significativo de Fink y con la tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje recomendada por Fink.
- › Se hizo un análisis de consistencia basado en la presencia de las dimensiones de Fink presentes en los objetivos/competencias de las asignaturas con las dimensiones presentes en las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- › Se hizo un análisis descriptivo de la tipología de las actividades de enseñanza-aprendizaje presentes en las asignaturas revisadas.

¿Cuáles fueron los resultados y qué significan?

¿Hay consistencia interna entre las competencias de las asignaturas y las estrategias de enseñanza-aprendizaje?



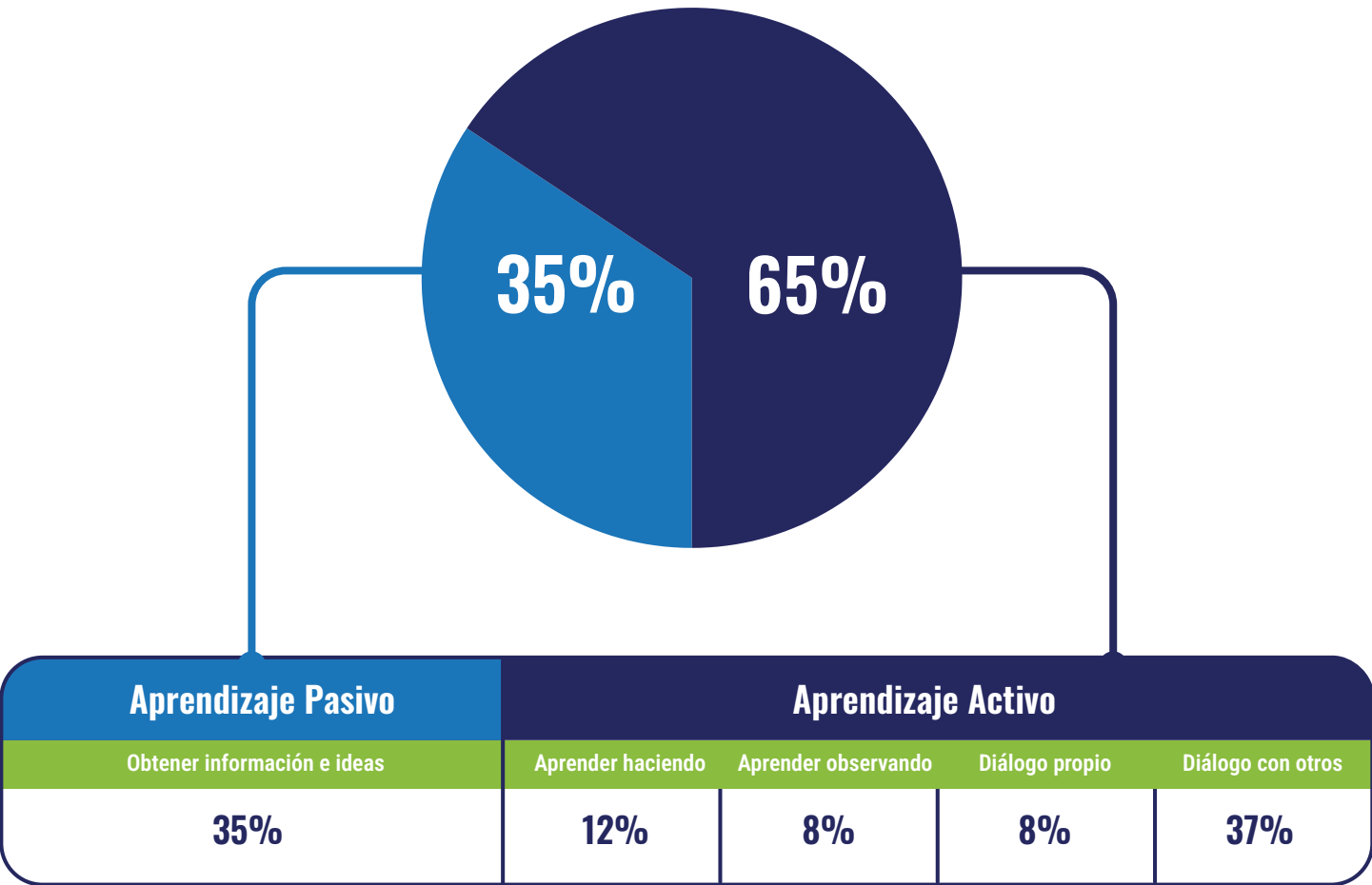
- Encontramos presencia de 5 de las 6 dimensiones de Fink.
- No encontramos la dimensión "Aprender a aprender".
- La dimensión más frecuentemente observada en las competencias estratégicas fue la de "Cuidado", que se define como adquirir nuevos intereses, sentimientos o valores sobre lo que están aprendiendo.
- Las dimensiones que tuvieron menos presencia en las competencias estratégicas fueron las de "Aprender a aprender" que se define como conocer el proceso de su aprendizaje particular y el aprendizaje en general y la de "Integración", que se define como percibir las conexiones entre ideas, experiencias, disciplinas
- Existe una diferencia entre las dimensiones cubiertas en las asignaturas pedagógicas de la carrera, ya que la dimensión "Aprender a aprender" está representada cinco veces en las estrategias de aprendizaje y la dimensión "Cuidado" que es la más representada en las competencias específicas, es la menos representada en las estrategias de aprendizaje.

En conclusión, observamos un nivel de consistencia interna parcial.



¿Es activo o pasivo el aprendizaje?

Al analizar las estrategias de aprendizaje de cada plan analítico del área de pedagogía encontramos que los planes cubren tanto aprendizaje pasivo como todos los niveles de aprendizaje activo, con una una proporción más notable en actividades que fomentan el aprendizaje activo.





¿Funciona utilizar Fink para analizar la consistencia interna de asignaturas universitarias?

¡Sí!

Permite evaluar la alineación entre competencias y estrategias didácticas:

El modelo de Fink facilita la identificación de correspondencias (o faltas de ellas) entre las dimensiones del aprendizaje significativo expresadas en los objetivos de aprendizaje y las actividades didácticas, revelando oportunidades de mejora en la coherencia pedagógica del curso.

Distingue entre tipos y niveles de aprendizaje:

Al clasificar las actividades según el grado de participación del estudiante (aprendizaje pasivo vs. activo), Fink proporciona una estructura que permite evaluar si los cursos están diseñados para promover un aprendizaje profundo, significativo y duradero, más allá de la simple transmisión de contenidos.

Identifica desequilibrios curriculares relevantes:

El análisis reveló que algunas dimensiones como "Learning how to Learn" estaban presentes en las estrategias pero ausentes en los objetivos, y viceversa con "Caring", mostrando cómo Fink puede servir como herramienta diagnóstica para fortalecer la consistencia interna entre intenciones pedagógicas y prácticas reales.

Referencias

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain. New York, NY: Longmans, Green.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). The George Washington University, School of Education and Human Development. ERIC Clearinghouse on Higher Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). Estándares para la profesión docente: Marco para la buena enseñanza (1.ª ed.). Ministerio de Educación de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2022). Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de pedagogía en educación general básica (1.ª ed.). Ministerio de Educación de Chile. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/basica_2023_digital.pdf

Fink, L.D., & Li, K. (2008). A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning: Designing Courses That Promote Significant Learning, 1-35 https://www.bu.edu/sph/files/2014/03/www.deefinkandassociates.com_GuidetoCourseDesignAug05.pdf

Fink, L. D. (2003). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. Jossey-Bass.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Shulman, LS (1986) Quienes comprenden: Crecimiento del conocimiento en la enseñanza. Educational Researcher, 15, 4-14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>



    @ciedupanama
www.ciedupanama.org

Edificio Innova 104, Ciudad del Saber.