

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN METODOLOGÍA  
DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

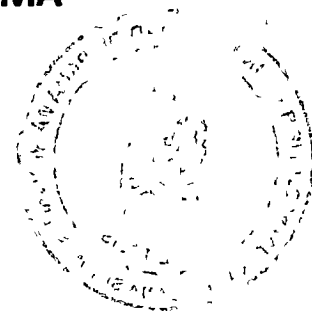


**ACTITUD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO FRENTE AL RETO DE LA  
PLANIFICACIÓN CURRICULAR BASADA EN COMPETENCIAS. UN  
COMPONENTE DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**CECILIO VÍCTOR COBHAM LEDGERWOOD  
3-68-20**

**Tesis de Grado para optar el título de Maestría  
en Metodología de la Investigación Científica**

**COLÓN, REPÚBLICA DE PANAMÁ  
2021**



Diego Cárdenas

25 MAY 2021

ST

## DEDICATORIA

***A mi esposa y a mis hijos quienes siempre han sido un apoyo incondicional en cada una de las nuevas tareas en que siempre pongo mi empeño.***

## **AGRADECIMIENTO**

**Mi sincero agradecimiento y reconocimiento al Magister Mario González T., asesor de esta tesis y, en forma muy especial, a las autoridades y colegas docentes del Centro Regional Universitario de Colón, por todo el apoyo que me brindaron.**

**No puedo dejar de mencionar a la Dra. María Luisa Andrade, Directora del Departamento de Currículum de la Universidad de Panamá y a mi colega y amigo, Dr. Julio Góndola, por sus atinadas orientaciones.**

**Mil gracias a todos.**

**Víctor Cobham**

# ÍNDICE GENERAL

<b>RESUMEN</b>	<b>1</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Aspectos generales del estudio</b>	<b>5</b>
<b>1.1.1 Descripción del problema</b>	<b>6</b>
<b>1.1.2 Objetivos generales y específicos</b>	<b>7</b>
<b>1.1.3 Hipótesis o Supuestos generales</b>	<b>8</b>
<b>1.1.4 Delimitación, alcance o cobertura del proyecto</b>	<b>8</b>
<b>1.2. Justificación</b>	<b>9</b>
<b>1.2.1 Importancia del estudio (propósito)</b>	<b>11</b>
<b>1.2.2 Aporte</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>14</b>
<b>PLANIFICACIÓN CURRICULAR BASADA EN COMPETENCIAS</b>	
<b>2.1. Aspecto histórico de las competencias en educación</b>	<b>14</b>
<b>2.2. Las competencias como conceptos: desarrollo y significado</b>	<b>18</b>
<b>2.3. Planificación curricular basada en competencias</b>	<b>21</b>
<b>2.4. El rol del docente frente al Enfoque por competencias</b>	<b>25</b>
<b>2.5. Las nuevas demandas de la sociedad a los sistemas educativos y de formación de formadores</b>	<b>34</b>
<b>2.6. Tendencias actuales de la educación superior</b>	<b>39</b>
<b>2.6.1. Las buenas prácticas del enfoque por competencias y su relación con la formación de formadores en el universitario (Testimonio regional y mundial).</b>	<b>45</b>
<b>2.7. La actitud del docente ante la Planificación Curricular Basada en Competencias</b>	<b>47</b>

<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICOS</b>	<b>50</b>
<b>3.1. Planeamiento del problema</b>	<b>50</b>
<b>3.2. Hipótesis de trabajo</b>	<b>50</b>
<b>3.3. Definición operacional de las variables</b>	<b>51</b>
<b>3.4. Población y muestra</b>	<b>52</b>
<b>3.5. Tipo de investigación</b>	<b>56</b>
<b>3.6. Instrumentación</b>	<b>56</b>
<b>3.7. Procedimiento</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS</b>	<b>59</b>
<b>4.1. Presentación de resultados</b>	<b>59</b>
<b>4.2. Análisis e interpretación de resultados</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN</b>	<b>71</b>
<b>VI. Concluslones</b>	<b>74</b>
<b>VII. Recomendaciones</b>	<b>75</b>
<b>VII. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</b>	<b>75</b>
<b>IX. ANEXOS</b>	<b>79</b>

## **ÍNDICE DE CUADROS (III. CAPÍTULO)**

<b>Cuadro No. 3.1:</b> Distribución de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Colón, por Departamento académico.	<b>53</b>
<b>Cuadro No. 3.2:</b> Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, por especialidad.	<b>53</b>
<b>Cuadro No. 3.3:</b> Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de acuerdo a los años de experiencia	
<b>Cuadro No. 3.4:</b> Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de acuerdo a la categoría docente.	<b>54</b>
<b>Cuadro No. 3.5:</b> Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de acuerdo al grado académico que poseen	<b>54</b>
<b>Cuadro No. 3.6</b> Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de al tiempo en que obtuvo título académico.	<b>55</b>
<b>Cuadro No. 3.7</b> Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de acuerdo a la programación curricular de su último grado académico	<b>55</b>

## **ÍNDICE DE CUADROS (IV. CAPÍTULO)**

<b>Cuadro No. 4.1 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de La Educación el Centro Regional Universitario de Colón, sobre si la Planificación curricular basada en competencias realizada en el Departamento académico respondió a un diagnóstico situacional y a un inventario de necesidades.</b>	<b>59</b>
<b>Cuadro No. 4.2 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a seguir las normativas de la Planificación curricular basada en competencias</b>	<b>60</b>
<b>Cuadro No. 4 3 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a si se le hace fácil al docente reconocer el tipo de planificación curricular.</b>	<b>60</b>
<b>Cuadro No. 4.4 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la similitud entre los objetivos conductuales y las competencias.</b>	<b>61</b>
<b>Cuadro No. 4.5 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto al dominio que tienen sobre la planificación curricular.</b>	<b>61</b>
<b>Cuadro No. 4.6 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto al dominio que tienen sobre la planificación curricular basada en las competencias.</b>	<b>62</b>
<b>Cuadro No. 4.7 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad De Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto al desarrollo del curso si se hizo la planificación curricular</b>	<b>62</b>
<b>Cuadro No. 4.8 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la organización de contenidos del curso pensando en el perfil de egresado.</b>	<b>63</b>

<b>Cuadro No. 4.9 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto al uso de las herramientas y recursos que exige el desarrollo del curso.</b>	<b>63</b>
<b>Cuadro No. 4.10 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la Evaluación de los aprendizajes en la planificación curricular basada en competencias.</b>	<b>64</b>
<b>Cuadro No. 4.11 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, por lo amigable y fácil que es trabajar con la planificación curricular basada en competencias.</b>	<b>65</b>
<b>Cuadro No. 4.12 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad De Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la satisfacción al apegarme a los criterios de la planificación curricular basada en competencias.</b>	<b>66</b>
<b>Cuadro No. 4.13 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la disposición de seguir conduciendo mis clases bajo los criterios de la planificación curricular basada en competencias.</b>	<b>67</b>
<b>Cuadro No. 4.14 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la disposición de apegarse a las exigencias y requerimientos de la planificación curricular basada en competencias.</b>	<b>68</b>
<b>Cuadro No. 4.15 Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a no estar dispuesto a participar en capacitaciones de la planificación curricular basada en competencias.</b>	<b>69</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Encuesta de opinión aplicada a los docentes para recoger la información sobre la actitud del docente frente a los retos de la planificación curricular con basada en competencias.	80
Anexo 2. Guía para la elaboración de los programas de asignaturas de la Universidad Tecnológica de Panamá.	83
Anexo 3 Bases conceptuales de un currículum por competencias Meduca, panamá	85

## RESUMEN

Es de conocimiento general que la educación debe ir de la mano con los avances en otras ramas del saber, por lo que es imprescindible revisar los enunciados que utilizamos y que en muchos casos han sido elevados al rango de paradigmas, mismos que han perdurado y su uso se ha hecho tradicional por no decir rutinario, al punto que muchos profesores universitarios se sienten incómodos, al plantearseles maneras alternativas y novedosas de ejercer la docencia, y por esa razón se escuchan comentarios como “siempre lo he hecho de esta manera, por qué cambiaría a estas altura de mi carrera, si siempre me da buenos resultados”. Pero la realidad indica que la única constante es el cambio y lo que sirvió en tiempos pasados y si se apegaba a esa realidad, hoy se quedó obsoleto y totalmente inútil en este tiempo, ya que los avances debido a la globalización, el internet y las comunicaciones, por citar solo algunos, casos han querido desdibujar los esquemas mentales que nos impusieron. Hoy los grandes centros de producción de ciencia, investigación, tecnología, comercio y saber han convertido la educación en algo más que transmitir información y conocimientos transformando la sociedad en lo que llamamos una *aldea global*.

Hace más de cinco años esa estructura tradicional empezó a cambiar a un nuevo enfoque basado en competencias, en el que se considera al estudiante no solo en sujeto y objeto de la educación, sino en un sujeto, dueño de su propio desarrollo.

Los planes y programas de la universidad han ido cambiando y, especialmente, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, los programas de asignaturas fueron reelaborados y los docentes capacitados para la ejecución de los mismos.

En este trabajo de investigación, se valida las prácticas de los profesores con la implementación de la planificación curricular basada en competencias en el Centro Regional Universitario de Colón, especialmente, en la Facultad de Ciencias de la Educación y está dirigido a determinar el grado de compromiso y la disposición de los docentes en la utilización del enfoque curricular basado en competencia, como ya se mencionó.

## SUMMARY

It is general knowledge that education must go hand in hand with advances in other branches of knowledge, so it is imperative to review the statements we use and that in many cases they have been elevated to the range of paradigms, themselves that have endured and their use has become traditional by not saying routine, to the point that many university professors feel uncomfortable , when asked about alternative and novel ways of teaching, and for that reason comments are heard as "I have always done so, why it would change at this point in my career, if it always gives me good results". But the reality indicates that the only constant is change and what served in times past and if it adhered to that reality, today it became obsolete and totally useless at this time, since progress due to globalization, the internet and communications, to name just a few, cases have wanted to blur the mental schemes that imposed on us.

Today the large production centers of science, research, technology, commerce and knowledge, have turned education into more than just transmitting information and knowledge turning society into what we call a *global village*.

More than five years ago this traditional structure began to change to a new competency-based approach, where the student is considered not only in subject and subject to education, but in a subject, who owns his own development

The plans and programs of the university have been changing, and especially in the Faculty of Educational Sciences of the University of Panama, the subject programs were reworked and the teachers trained for the execution of them.

In this research work, teachers' practices are validated with the implementation of competency-based curriculum planning at the Colon Regional University Center, especially at the Faculty of Education Sciences and is aimed at determining the degree of commitment and willingness of the twelfths in the use of the competency-based curriculum approach, as already said.

## INTRODUCCIÓN

La educación superior, sin apartarse de la academia, de las artes y de las humanidades, tiene que reenfocar sus objetivos y sus esfuerzos hacia los medios de producción, si no quiere seguir conduciéndose con el espejo retrovisor. El producto final de la educación superior debe ser formar profesionales y técnicos superiores de alto perfil, con una formación basada en competencias, entendiéndose por éstas, logros de aprendizajes fundamentados en conocimientos, habilidades, capacidades, valores y destrezas, que hacen de ese producto, un recurso humano enmarcado en los conceptos del ser, del saber, del saber hacer y, lo que es más importante, el saber convivir, como ya fue planteado por la Unesco, tal como aparece en la Actas de la Conferencia General de la 15ª reunión de París de 1968.

Las consecuencias traídas de la mano, ocasionadas por el avance de la ciencia y la tecnología y por ende el desarrollo de la comunicación y la globalización de los mercados con las variantes de innovadores esquemas de organización de la producción y la gestión del trabajo no solo a nivel nacional sino regional e internacional, conllevan cambios estructurales significativos en los diferentes sistemas, en especial en el sistema educativo y sus diversos niveles de enseñanza y de aprendizaje, especialmente a nivel superior.

Todo lo anteriormente descrito, va encaminado hacia la necesidad de reflexionar sobre las prácticas convencionales acostumbradas en la educación nacional. Obviamente, la revolución de conocimiento, obliga a repensar sobre los métodos, enfoques, estrategias de enseñanza y logros de aprendizajes, lo cual sugiere la necesidad apremiante, en palabras de Román, M., y Díez, E., (2001), "en el escenario de la Sociedad del conocimiento, local se encuentra relevado por lo global, ocasionando la ampliación de modelos de hibridación cultural con una progresiva desaparición de las fronteras tanto económicas, culturales, sociales y educativas". Esta apreciación se enfoca en la necesidad de repensar sobre los requerimientos educativos para elevar los niveles de competencias y calidad no solo del sistema como tal, sino del mismo individuo como persona humana.

Sobre el tema, el informe Delors (1997), trata el tema de las competencias como la estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico. La educación orientada por el concepto de competencias, emerge como una respuesta a la necesidad de asegurar los

procesos de calidad y la pertinencia de la educación en la formación de destrezas, habilidades, inteligencia, aptitud, actitud para conocer, saber hacer y hacer en contextos; en respuestas al desarrollo de la cuarta revolución industrial, caracterizada por la ciencia, la tecnología y la innovación. De esta manera busca mejorar las condiciones del propio individuo en primer lugar, es decir, competencias para la vida individual y colectiva, que han de reanudar las instituciones educativas, las condiciones de vida, la economía, el trabajo de la población y las necesidades de satisfacer la demanda empresarial

Hoy en día, a pesar de la información y otros recursos disponibles, muchos docentes universitarios siguen manejándose con modelos tradicionales, tanto para la planificación, el desarrollo, la ejecución y la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, apartándose del *deber ser* (ética) y del *querer ser* (moral), en cuanto a su desempeño para la orientación y guía de sus estudiantes, para los requerimientos de la sociedad en general.

La presente investigación la encuadramos en una estructura capitular donde se podrán encontrar las generalidades del estudio que incluye desde la descripción del problema, los objetivos e hipótesis y la definición de variables hasta la delimitación y cobertura de estudio. Incluye además la justificación de la investigación que detalla la importancia de la investigación, el aporte y el impacto de la misma.

El segundo capítulo contiene, además, el marco teórico y referencial donde se puede encontrar una importante revisión sobre las competencias y, lógicamente, sobre la planificación basada en competencias. El enfoque medular de la investigación lo presentamos en el tercer capítulo en el cual se presenta todo el marco metodológico, como una aplicación del método diagnóstico descriptivo, donde se hace el análisis del planteamiento del problema de la investigación, siguiendo los criterios recomendados por Fred N. Kerlinger en su *Investigación del comportamiento*; se plantean las hipótesis de trabajo que, a pesar de no ser un trabajo experimental, se utilizan para determinar la relación entre los valores esperados y valores observados a través de un análisis de una tabla de contingencia para Chi cuadrado. Sucesivamente se van detallando otros puntos de la metodología de la investigación. Posteriormente, en el cuarto capítulo se presenta el análisis e interpretación de los resultados y, por último, en el quinto capítulo, se presenta la discusión en términos de conclusiones y recomendaciones.

# CAPÍTULO I.

## GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. Aspectos generales del estudio

En los momentos actuales los requerimientos de esta sociedad de conocimientos en que estamos inmersos, implica la necesidad de la utilización de nuevos saberes y, por ende, la aplicación de nuevas herramientas y recursos; por ejemplo, al hablar de la educación superior nos referimos, por un lado, a los ambientes virtuales para logros de aprendizajes significativo y relevantes, en términos de competencias, de los que hablaba Joseph Novak y Fermín González; y, por el otro, la aplicación nuevos enfoques y herramientas tales como el diseño, planeación, desarrollo e investigación curricular, incluida la evaluación por competencias. Concibe esa variedad de saberes entrelazados interdisciplinariamente que orientan los indicadores del perfil de formación y de egreso del futuro profesional que, en términos superior, se resumen, como ya se ha dicho, en ese conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo eficazmente la actividad que se desempeña con calidad y eficiencia. Es más, algunos autores se refieren a las competencias como conocimientos, habilidades, capacidades y valores que debe adquirir una persona para la vida y para el trabajo.

Las realidades de nuestro contexto nacional nos convida a construir un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los ciudadanos y, sobre todo, en el recurso humano en formación, desde los niveles de escolaridad superior, que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que emergen durante su vida productiva, pero que haga énfasis y despierte en el estudiante la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad; y, por qué no, en la comunicación efectiva y afectiva, en la colaboración mutua, en su disposición de hacer bien lo que tiene que hacer y, por último y, lo más importante todavía, en la confianza en sí mismo.

Siendo así, es apremiante evolucionar de un modelo convencional educativo fundamentado en prácticas pedagógicas en la acumulación y memorización de conocimientos, por otro,

cimentado en la conformación de habilidades de pensamientos con aptitudes permanente y activa de aprendizaje para que aprenda a aprender y aprenda a pensar, para que de esta manera cambie su forma de pensar y piense en un mejor futuro para él y para todos.

Dado que la transmisión del conocimiento no puede continuar siendo el único objetivo del proceso educativo, el modelo pedagógico sustentado en el profesor como transmisor de conocimientos debe ser sustituido por otro en el que el estudiante se convierta en el agente activo del proceso educativo.

Obviamente, las prácticas pedagógicas acostumbradas, han de ser superadas y consecuentemente; el actuar del docente desde la óptica del enfoque por competencias, consistirá en un proceso de educativo fundamentado en formas didácticas que lo lleven a dirigir conscientemente el proceso educativo para que el estudiante *aprenda a aprender*. Para que esto se logre el docente tiene que incursionar en un modelo didáctico donde se haga énfasis en las relaciones interpersonales, en la moral y otros valores humanos; donde se incentive el trabajo en equipo, se desarrolle la empatía, se motive la creatividad y se fortalezca el derecho de pensar.

## **1.2. Descripción del problema**

Cuando Peter Drucker, un *gurú* de la administración moderna, al inicio de la década de los noventas del siglo pasado, en su libro *La revolución del conocimiento*, planteaba que, en este mundo moderno, solo podrán subsistir aquellos que poseen los conocimientos necesarios, deja clara la idea de la necesidad de ser mejores cada día, al estilo de "tenemos que empezar a correr sin queremos mantenernos en el mismo lugar"; o, "cuando vaya a hacer una cosa, hágala pero hágala bien".

Desde hace más de cinco años el enfoque tradicional de la planificación curricular para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha ido cambiando hacia el enfoque curricular basado en competencias. A partir de ahí, las carreras, los planes y programas de las asignaturas, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, fueron reestructurados los existentes y reelaborados los nuevos que, gracias al esfuerzo de los especialistas en curriculum que, en una labor tesonera, lograron concientizar a las altas

autoridades universitarias y, de esta forma, se hizo un trabajo conjunto con muchas facultades del campus universitario.

Por otra parte, se logró capacitar a un número significativo de docentes, especialmente, a los directores de escuelas, departamentos y unidades académicas básicas. Sin embargo, en estos momentos muchos docentes continúan, por facilidad o desconocimientos, planificando y desarrollando sus clases con el modelo tradicional (conductista) de enseñanza y aprendizaje, hecho este que se ve reflejado en la forma de evaluar los aprendizajes del estudiante y en los estándares en el logro de competencias laborales que no responden al perfil del egresado que fue planificado con esta nueva modalidad de competencias.

Visto de esta forma y, tomando en cuenta razones justificadas, esta investigación va dirigida a determinar la actitud del docente universitario frente a los retos que le presenta la formación eficiente de los estudiantes en cuanto se refiere específicamente a la planificación curricular basada en competencias, como una tarea fundamental y, una exigencia para lograr la calidad en la educación superior tan necesaria en estos tiempos de cambios previsible. Como ya lo explicaremos más adelante con mayor detalle, este estudio se realiza específicamente con los docentes de la Facultad de Educación del Centro Regional Universitario de Colón.

### **1.3. Objetivos**

Ante nuestras inquietudes y la situación existente en los momentos, planteamos ahora los objetivos que, en términos de acciones visualizadas en función de una situación deseada, se pretenden lograr a través de este esfuerzo investigativo. He aquí los objetivos.

#### **1.3.1. Objetivo General:**

- Valorar la disposición del docente de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Colón para utilizar una *planificación curricular basada en competencias* con la intención de mejorar la calidad de la educación universitaria.
- Establecer un diagnóstico de las prácticas de los profesores y la utilización de la planificación por competencias, encaminado a detectar falencias en los procesos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes logrados por el estudiante

### **1.3.2. Objetivos Específicos:**

- 2.2.1 Señalar el grado de aceptación de los docentes universitarios por la planificación curricular basada en competencias como estrategia para mejorar los aprendizajes.
- Establecer un marco de referencia sobre el curriculum basado en competencias dentro del proceso de la modernización y calidad de la educación a nivel universitario.
- Valorar, a través de una encuesta aplicada a los docentes, su disposición de la aplicación del enfoque por competencias en los cursos ya dictados

### **1.4. Hipótesis o supuestos generales**

A partir del problema planteado que fue descrito con anterioridad, pasemos ahora a plantear los supuestos en términos de hipótesis generales, que servirán de guías orientadoras para encaminar nuestro trabajo con miras a dar respuestas a las preguntas o problemas de investigación y a los objetivos expresados como acciones en función de resultados esperados. Veamos estas hipótesis:

- La aplicación de la planificación curricular basada en competencias en la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Colón se ve respaldada por la buena disposición del cuerpo docente y el trabajo en equipo
- Existe una buena disposición del cuerpo docente de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Colón de participar en la capacitación continua de la Planificación curricular basada en competencia y así disponer de un adecuado marco de teórico y referencial para contribuir a que se logre la calidad en la educación superior

### **1.5. Delimitación, alcance o cobertura del trabajo**

Este estudio para determinar la actitud en cuanto a la disposición de utilizar la Planeación curricular basado en competencias para encaminarnos a la calidad de la educación superior tan necesaria en estos momentos que se vive una verdadera revolución del conocimiento,

está referido al Centro Regional Universitario de Colón, específicamente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá. La facultad estaba integrada al momento de recoger la información (2018) por 26 profesores, distribuidos en siete Departamentos Académicos: Administración y Supervisión de la Educación, Currículum, Desarrollo Educativo, Didáctica y Tecnología Educativa, Evaluación e Investigación, Orientación Educativa y Profesional y, por último, Psicopedagogía. Por tratarse de una población pequeña de docentes la encuesta fue aplicada a la totalidad de ellos, es decir, a los 26 profesores. Además, como nuestro objetivo principal está enfocado a determinar el tipo de conducta adoptada por el docente universitario frente a los retos que le presenta la planificación curricular basada en competencias, se tomaron en cuenta otras variables que probablemente influyen en la calidad de la educación superior, tales como: especialidad del docente, títulos obtenidos, años de experiencia y dinámica del trabajo en equipos.

#### **1.6. Justificación**

Después de participar en el Congreso de Pedagogía celebrado en la Habana Cuba en el año 2011, donde dije: *“En la práctica, cada docente orienta los aprendizajes de acuerdo con los paradigmas que maneja”*; y después de obtener el título de Maestría en Currículum en el ICASE (2015), me interesé en estudiar y determinar por qué nuestros docentes universitarios siguen planificando sus cursos y sus clases con el modelo tradicional conductista de currículum. Lógicamente, para esta tarea asistí a diferentes cursos de perfeccionamiento docente en el Departamento de Currículum de la Facultad de Ciencias de la Educación y del ICASE, ambas unidades académicas de la Universidad de Panamá, e intenté y realicé algunos seminarios talleres con colegas del MEDUCA y de la Universidad de Panamá, para tratar de fomentar el uso de la planificación curricular basada en competencias. El trabajo no ha sido fácil; observé, en primera instancia, el poco interés de nuestros docentes en incursionar en nuevos modelos de planeamiento, y el mayor inconveniente que encontré fue en el conformismo al estilo de *“si lo hago así desde que empecé y me funciona por qué voy a cambiar”*. Por otro lado, observe una actitud negativa de algunos o de *“poco importa”* de otros docentes de diferentes niveles, hechos estos que no favorecen la calidad educativa tan necesaria en estos momentos, donde se

debe formar un profesional en competencias que responda eficazmente a las necesidades del mercado.

Debemos estar claro que si aspiramos a ser un país del primer mundo, el pilar fundamental para alcanzar ese estadio de desarrollo dependerá de la calidad del sistema educativo y, especialmente, de su sistema de educación superior, donde nuestras universidades sean reconocidas como instituciones de alto nivel, que satisfagan todos los requerimientos para la formación de recursos humanos calificados con los más altos estándares de calidad y con un basamento, principalmente, en valores éticos y morales, y, como es lógico, tomando en cuenta la ciencia, la tecnología, la innovación y una formación humanística, emanada del razonamiento y de las estructuras de pensamiento crítico y con un cuerpo docente dispuesto a superarse constantemente, donde el arte de aprender y desaprender sea la tónica habitual y no un juego de palabras.

Con base en estos criterios, la visión primordial de nuestra educación superior, en este caso de la universidad, debe alcanzar los más altos estándares de profesionalismo con capacidad e idoneidad para ejercer las carreras de acuerdo con los esquemas más exigentes y de acuerdo con los requerimientos de los mercados laborales. Estos procesos educacionales deben cubrir de los más simples como lo son la estructura curricular de las asignaturas y su forma de desarrollarlas, hasta la programación global en su totalidad, que implicaría un currículum integrador e interdisciplinario y una planificación curricular basada en competencia.

Por lo tanto, no es posible concebir el currículum educativo, sin desarrollar con fortaleza todo el poder instructivo de su función y significado; sin una clara potenciación, innovación e investigación curricular, para encontrar respuestas a las interrogantes que surgen sobre los contenidos programáticos y procedimientos didácticos; y que esa sea la ruta que seguir para acercar la intención educativa de calidad a los administradores educativos, docentes y estudiantes de todos los niveles y a la comunidad en general.

Ahora, debemos estar claros que, tanto el diseño curricular y la planificación curricular basada en competencias son columnas vertebrales que dan soporte al desarrollo educativo a nivel superior porque presentan la estructura lógica, tanto para el desarrollo y dirección del

proceso de enseñanza aprendizaje como para la evaluación y valoración de los aprendizajes. Es más, no se puede pasar por alto la planificación curricular basada en competencias ni muchos menos estar claro que esta debe ser interdisciplinaria e institucional, donde cada cual debe aportar sus conocimientos, estrategias y experiencias en beneficio no solo de la comunidad universitaria, sino de la sociedad en general, donde la universidad como institución rectora, es un faro de luz y de servicio.

He ahí, el interés por este trabajo y por las orientaciones recibidas por el cuerpo docente de la Maestría en Investigación Científica desarrollada en el Centro Regional Universitario de Colón, porque como docente de la Universidad de Panamá por más de veinte años y como docente y directivo del sistema educativo a nivel nacional, creo que podemos aportar mucho más de lo que estamos haciendo cada uno dentro de la especialidad y campo de interés y cumplir con nosotros mismos, así como con la sociedad en general.

#### **1.7. Importancia del estudio (propósito)**

La realización de una investigación de esta naturaleza y a este nivel, encuentra su justificación en la medida en que la importancia que reviste, tanto para el investigador como para la institución y además del aporte que la misma pueda ofrecer. En nuestro caso particular poder optar por el título de Maestría en investigación Científica, por un lado, y por el otro, aplicar todos los conocimientos que, sin egoísmo nos fueron ofrecido por el cuerpo docente, es suficiente para justificar cualquier trabajo investigativo.

Para la institución educativa, léase estudiantes y docentes, este trabajo puede representar un aporte en la medida que se puede aproximar a la realidad actual del cuerpo docente en la planificación curricular basada en competencias y poder así incursionar en otro estadio de calidad, pensando siempre en la sociedad a la cual se sirve y a la cual nos debemos. Poder determinar dónde están las falencias en cuanto al cuerpo docente ayudará a la institución a tomar los correctivos y a organizar actividades de capacitación si fuere necesario, tomando en cuenta los resultados de esta investigación

## 1.8. Aporte

La experiencia adquirida con la puesta en escena del enfoque por competencias, requiere necesariamente, tener claro para justipreciar sus beneficios o posibles desaciertos en su aplicación, el perfil profesional del egresado de la carrera que se desea como resultados de los logros de aprendizaje. Desde este punto de vista, cobra especial relevancia esta investigación, cuyo punto de partida, es el análisis y evaluación de lo ya existente, así como los requerimientos que emergen de los cuestionarios a los distintos actores – estudiantes, profesores – que permiten aproximarse a los beneficios en términos de aseguramientos de los procesos de calidad que intentan lograr cada carrera. Es por ello que, en este estudio, se intenta demostrar los niveles de valoraciones que ofrecen los docentes del Centro Regional Universitario de Colón, sus experiencias con el tratamiento curricular en su asignatura y dentro de la carrera del enfoque por competencias, para posteriormente identificar y mencionar las fortalezas y posibles debilidades que nos proporciona la experiencia cotidiana con el tratamiento del enfoque por competencias.

En el presente trabajo de investigación, se validará y constatará los beneficios o no con la implementación del enfoque por competencias, como estrategia metodológica propuesta por el proyecto *Tuning*. Con esto, se pretende determinar los resultados de valoraciones que los profesores del Centro Regional Universitario de Colón nos ofrecen con la puesta en práctica en sus protocolos didácticos y el haber aplicado el enfoque por competencias.

Por lo anterior, a nivel personal e institucional, resulta una investigación importante, ya que será punta de lanza para seguir desarrollando con más convencimiento y seguridad la educación basada en enfoque por competencias en Panamá y, en especial, en la provincia de Colón.

Entre diversos motivos que dan a lugar el desarrollo y elaboración de esta investigación, es lo que en principio generó la divergencia de posturas académicas con la aplicación en la carrera y, consecuentemente en la asignatura, el tratamiento del enfoque por competencias. Se dieron encuentros radicales de quienes apelaban al hecho de señalar que este enfoque tratado en la década de los 60, concretara sus resultados en una productividad para el "status quo" y no para el propio individuo. La otra postura, consistía en que el enfoque era despersonalizado, ya que lo prepara para hacer sin saber por qué y para qué hacer.

Transcurridos varios años de estar aplicando el enfoque por competencias, para el Centro Regional Universitario de Colón, así como para la Universidad de Panamá, entorno a la pertinencia del desarrollo y aplicación del enfoque de competencias, en nuestras instituciones es necesario aproximarse a las valoraciones que, como resultados, nos ofrece la comunidad universitaria de Colón con las experiencias obtenidas con el enfoque por competencias.

El desarrollo de la presente investigación, no debe ser tomado como una propuesta de gestión curricular en cuanto al diseño según su teoría subyacente, sino más bien, un estudio aproximativo que nos proveerá de las experiencias construidas por la comunidad universitaria del Centro Regional Universitario de Colón, entorno a la aplicación y las consecuentes experiencias valorativas obtenidas con el tratamiento en sus cursos del enfoque por competencias, de manera tal, que orienten los nuevos procesos de gestión y planificación curricular del CRUC, bajo el enfoque por competencias

## II. MARCO TEÓRICO

### LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR BASADA EN COMPETENCIAS

#### 2.1. Aspecto Histórico De Las Competencias En Educación

Desde inicio de la década del setenta del siglo pasado, se viene hablando de las competencias, pero lógicamente se hablaba de las competencias laborales. En la década de los noventas, a raíz de los avances de la tecnología y la información, se sabía que las universidades tendrían que transformar su docencia para acomodarse a las nuevas tecnologías; que la educación centrada en el docente cambiaba a una centrada en el estudiante y que ambos actores tendrían que redefinir sus roles.

En este sentido, lo aclara bien Leonard Mertens (1998), cuando señala que “... una competencia se refiere a conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que se requieren para lograr un resultado determinado” (18:35)

Fue en 1970, cuando David McClelland, de la Universidad de Harvard, habló sobre la necesidad de que cada persona debe desarrollar sus competencias particulares y, es aquí, cuando se da inicio a una nueva forma de pensar sobre las características subyacentes que están relacionadas con la actuación de éxito o el fracaso en el trabajo de los recién egresados de las universidades

Se desprende de este asunto, según lo expresa Cris Bolívar (1999) cuando plantea: “Para tener éxitos profesionales, necesitamos algo más que actualizar nuestros conocimientos, porque también es imprescindible desarrollar nuestras competencias y mantenerlas alineadas a las necesidades del rol y el entorno organizacional, desde la integración de nuestra vida profesional y personal/ (Bolívar, p. 1)

Esta definición conlleva una relación directa entre la capacidad, el logro y la realización personal; es decir, que incluye, además, honradez, capacidad, profesionalismo, eficiencia y rendimiento productivo. Esta dicotomía de academia y empresa (universidad

corporativa) ha llevado a repensar con seriedad sobre la necesidad de preparar para el trabajo y no sólo educar para el aprendizaje (rendimiento académico).

De lo dicho anteriormente, se desprende y, esto lo confirma Gordillo Vielma (2000), cuando señala que, para evaluar las competencias laborales, que en esencia son los conocimientos, las habilidades prácticas y actitudes, para ejercer con propiedad un oficio o actividad laboral se requiere, entre otras cosas:

“las *competencias metodológicas*, que correspondan a los niveles precisos de conocimientos y de información requeridos para desarrollar una o más tareas; las *competencias técnicas* que se refieren a las aplicaciones prácticas para ejecutar una o más tareas: Las *competencias sociales* que responden a la integración fluida y positiva del individuo a grupos de trabajo y a su respuestas al desafío social que ello implica, aunque siempre vivenciadas desde la perspectiva laboral; y por último, las *competencias individuales* que tienen relación con los aspectos, tales como la responsabilidad, la honradez, etc.” (39:1)

Para el autor, la integración de estas cuatro competencias relacionadas con un oficio o actividad laboral corresponde a un *perfil ocupacional*, lo que hay que definir primero, antes de dar inicio a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que justifica claramente que debe realizarse previamente una planificación de los resultados esperados

En este sentido, lo aclara bien Leonard Mertens (1998), cuando señala que “... una competencia se refiere a conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que se requieren para lograr un resultado determinado” (18:35)

Fue en 1970, cuando David McClelland, de la Universidad de Harvard, habló sobre la necesidad de que cada persona debe desarrollar sus competencias particulares y, es aquí, cuando se da inicio a una nueva forma de pensar sobre las características subyacentes que están relacionadas con la actuación de éxito o el fracaso en el trabajo de los recién egresados de las universidades.

Se desprende de este asunto, según lo expresa Cris Bolívar (1999) cuando plantea: “Para tener éxitos profesionales, necesitamos algo más que actualizar nuestros

conocimientos, porque también es imprescindible desarrollar nuestras competencias y mantenerlas alineadas a las necesidades del rol y el entorno organizacional, desde la integración de nuestra vida profesional y personal/ (Bolívar, p. 1)

Esta definición conlleva una relación directa entre la capacidad, el logro y la realización personal; es decir, que incluye, además, honradez, capacidad, profesionalismo, eficiencia y rendimiento productivo. Esta dicotomía de academia y empresa (universidad corporativa) ha llevado a repensar con seriedad sobre la necesidad de preparar para el trabajo y no sólo educar para el aprendizaje (rendimiento académico).

De lo dicho anteriormente, se desprende y, esto lo confirma Gordillo Vielma (2000), cuando señala que, para evaluar las competencias laborales, que en esencia son los conocimientos, las habilidades prácticas y actitudes, para ejercer con propiedad un oficio o actividad laboral se requiere, entre otras cosas:

*“las competencias metodológicas, que correspondan a los niveles precisos de conocimientos y de información requeridos para desarrollar una o más tareas; las competencias técnicas que se refieren a las aplicaciones prácticas para ejecutar una o más tareas: Las competencias sociales que responden a la integración fluida y positiva del individuo a grupos de trabajo y a su respuestas al desafío social que ello implica, aunque siempre vivenciadas desde la perspectiva laboral; y por último, las competencias individuales que tienen relación con los aspectos, tales como la responsabilidad, la honradez, etc.” (39:1)*

Para el autor, la integración de estas cuatro competencias relacionadas con un oficio o actividad laboral corresponde a un *perfil ocupacional*, lo que hay que definir primero, antes de dar inicio a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que justifica claramente que debe realizarse previamente una planificación de los resultados esperados.

La educación basada en competencias profesionales cobró importancia al inicio de la década de 2000; de forma que la concepción del docente como transmisor y el estudiante como receptor de conocimientos se sustituye por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no solo de

conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y de valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable, y del estudiante como sujeto de aprendizaje. (Díaz y Márquez, 2007)

Las tendencias y directrices que emanaron de los congresos mundiales sobre la Educación Superior: (UNESCO “Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París 1998”; Normas para el Reconocimiento de Estudios Académicos y Títulos de Educación Superior de la Comunidad Andina – CAN 2004”: “Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe – Cartagena de Indias, 2008.”), orienta al enfoque curricular basado en competencias como el camino para garantizar el mejoramiento de la calidad de la educación y la apropiación de las competencias genéricas y específicas de cada profesión que deben poseer los individuos para responder a las nuevas exigencias sociales y del campo laboral de este siglo.

Nos ha tocado vivir en un mundo complejo y en permanente proceso de cambio, en donde la velocidad en que se genera la información y el conocimiento exige la formación de individuos con competencias para afrontar la incertidumbre, para seleccionar, organizar y producir conocimiento, para comprender el entorno en que se encuentra, resolver problemas y tomar decisiones.

En enfoque tradicional que ha orientado el quehacer educativo en nuestro país, ha ido cambiando hace más de cinco años, para la educación básica, media y superior, al enfoque por competencias para adecuarse a las nuevas exigencias de la sociedad actual. Los planes y programas de las asignaturas, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, fueron reelaborados y los docentes capacitados para la ejecución del mismo.

A partir de esa información, nosotros como profesor del Centro Regional Universitario de Colón, estamos interesados en conocer la disposición de los docentes universitarios para la utilización de la Planificación Curricular basada en Competencias, como una modalidad para el mejoramiento de la calidad de la Educación a Nivel Superior y, específicamente, en la Facultad de Ciencias de la Educación donde se forman los formadores y es que “Si

enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos ayer, les estamos robando el mañana.” John Dewey

La Educación Superior tiene la misión de garantizar una formación en sus estudiantes que los prepare para asumir los retos dinámicos que está trazando la sociedad del conocimiento.

Las nuevas exigencias del docente universitario, requiere más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias para que los egresados puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. De ahí, la necesidad de poseer un nuevo perfil docente que garantice una formación basada en competencias y un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactor.

Para asegurar la nueva visión de la universidad orientada a mejorar la calidad de la formación de nuestros egresados es necesario asegurar cambios significativos en la formación y desempeño del docente universitario; sin embargo, para evidenciar dichos cambios, se hace necesario implementar nuevos modelos y procedimientos académicos crear mecanismos de formación permanente del docente que le permita responder a las nuevas necesidades y demandas del entorno social y educativo.

## **2.2. Las competencias como conceptos: Desarrollo y significado**

En el momento de definir las competencias es difícil tomar como referente un solo concepto, pues son tan variadas y acertadas las definiciones que referirse solo a una representaría un sesgo para un complemento abordaje del concepto de competencias desde la complejidad que él exige

De ahí que la competencia puede definirse de manera sencilla como “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; Saber, Saber-hacer, Saber-ser, Saber-emprender...” (Chávez, 1998). No obstante, esta definición no deja entrever el papel fundamental que cumple el contexto cultura en el desarrollo de las competencias.

El informe Delors (1997), trata el tema de las competencias como estrategia educativa que evidencia el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico. La educación orientada por el concepto

de competencias emerge como una respuesta a la necesidad de asegurar los procesos de calidad y la pertinencia de la educación en la formación de destrezas, habilidades, inteligencia, aptitud, actitud para conocer, saber hacer y hacer en contextos, en respuesta al desarrollo de la cuarta revolución industrial, caracterizada por la ciencia, la tecnología y la innovación. Buscando mejorar las condiciones del propio individuo en primer lugar, es decir, competencias para la vida individual y colectiva, que han de redundar las instituciones educativas, las condiciones de vida, la economía, el trabajo de la población y las necesidades de la vida empresarial.

Las competencias son aquellas habilidades, capacidades y conocimientos que una persona tiene para cumplir eficientemente determinada tarea. Las competencias son características que capacitan a alguien en un determinado campo.

Una competencia educativa es el conjunto de comportamiento socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo de forma adecuada un desempeño, una función, una actividad o una tarea... según LEÓN (2001) la competencia es un aprendizaje complejo que integra conocimientos, habilidades, aptitudes, valores y actitudes, es decir, las competencias deben ser entendidas como un instrumento integrador de saberes: conceptual (mundo del saber), procedimental u operativo (Mundo del hacer) y el axiológico, ontológico y actitudinal (mundo del ser) y del convivir (vivir en comunidad). Al respecto, Perrenoud (1998) define competencia desde la dimensión educativa y afirma que corresponde a "la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos"

Tudela (2004) señala que "el concepto de competencias pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida" (Tudela, P.; Bajo, T.; Maldonado, A; Moreno, S. y Moya, M., 2004)

Para Tabón, (2006, p.01) las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico y éstas se focalizan en tres aspectos específicos.

- 2 2.1 El primero, la integración de los conocimientos, los procesos cognitivos, las habilidades y los valores, ante los problemas.
- 2 2.2. El segundo, el diseño de programas de formación con base en los requerimientos contextuales.
- 2.2.3. Por último, la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Por su parte, Tuning América Latina ha definido competencia como un “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicos como transversales, que deben reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales” (Tuning, 2007, pág. 320) Se señala, además, que las competencias constituyen capacidades que el individuo va desarrollando de manera gradual, por tanto, se evalúan en distintos momentos y pueden ser de tipo general, de la formación propia de un profesional o específicas de un campo particular de estudios las competencias pueden clasificarse en dos grandes grupos, transversales o genéricas y específicas o profesionales. Según el proyecto Alfa Tuning, encaminando a “afinar” las estructuras educativas en América Latina, las competencias genéricas son de carácter transversal y técnicamente deberían presentarse en cualquier graduado universitario.

Rychen (2003) señala que las competencias genéricas se desarrollan con relación a tres criterios:

- 2 2 4. El primero, que deben construir a obtener altos resultados tanto personales como sociales.
- 2 2.5. El segundo, que son aplicables a prácticamente cualquier contexto
- 2 2 6. El tercero, que deben ser importantes para tener éxito al enfrentar la variedad de exigencias complejas de la vida

El *Proyecto Alfa Tuning* tiene como meta “identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos” (Tuning Latinoamérica, 2004-2008).

De acuerdo a los antecedentes revisados, se puede concluir que existe consenso en que la competencia se basa en elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que permiten a un individuo resolver de manera satisfactoria problemas, los cuales, desde la dimensión de la educación superior, serán los problemas a los que se verá enfrentando el nuevo profesional en el mundo laboral.

### **2.3. Planificación curricular basada en competencias**

La necesidad de encuadrar las carreras, los planes y programas de una universidad que respondan a las necesidades reales del país, es una tarea ardua, si no se dio en su debido momento. Muchas veces las instituciones de educación superior están enclaustradas en sus planes y programas, que quedan obsoletos en relación con el adelanto técnico-científico, que el desarrollo de la ciencia y la academia actualizada impone, convirtiéndose en lo que se ha llamado «*universidades tradicionales*», o como dicen otros, universidades medievales, refiriéndose al oscurantismo, producto de una educación monástica.

Afortunadamente, ya en la nueva era de la Universidad de Panamá, hace aproximadamente dos décadas, dos profesionales del curriculum, las profesoras Silvia Vivero y Gladys Camargo, dieron inicio, con el apoyo de las más altas autoridades, a un plan de Reestructuración Curricular de Planes y Programas, siguiendo los referentes, las teorías y lineamientos del currículum que se vivían en esos momentos.

El esfuerzo realizado por esas reconocidas curriculistas se mantuvo vigente, no solo en la Facultad de Ciencias de la Educación y el ICASE, dos unidades académicas de la Universidad de Panamá, sino que sirvió de modelo para otras facultades e instituciones nacionales de educación superior.

Un poco antes, al inicio de la década de los ochenta, dos curriculistas también de alta escuela, los profesores Oscar Barahona y Josefina Pérez, iniciaron una transformación de planes y programas en la Universidad Católica Santa María La Antigua, tarea que continuó vigente en los años posteriores y apoyada desde 1999 por el excelso catedrático y consultor colombiano, Dr Giovanni lafrancesco. Mucho antes, para 1969, se da inicio con la misma profesora Josefina Pérez a un programa de docencia superior que cubría

planeación curricular, estrategias didácticas y evaluación, ofrecido, primeramente, en la Facultad de Arquitectura y la Facultad de Medicina de la Universidad de Panamá, lo que constituyó una aproximación permanente de capacitación continua en el puesto de trabajo.

Estos eventos pueden considerarse trascendentales, porque sirvieron de modelo para continuar con los programas de reestructuración académica permanentes de las diferentes ofertas que se ofrecen en nuestra universidad.

Ciertamente, esta dinámica de actualización permanente de los procesos y de toda la estructura académica de una universidad contribuye a fortalecer el grado de pertinencia como una respuesta a las necesidades del país, a través de la reorganización institucional y las exigencias de nuevos perfiles que requiere el mercado de trabajo existente o previsiblemente existente y que deben ser atendidas por la administración y la gestión curricular de las universidades a través de la actualización de sus carreras, planes y programas.

Sin embargo, como lo expresa Malagón Plata (2011): “Históricamente la relación universidad-desarrollo en América Latina ha sido muy endeble y solo recién hasta bien entrada la década de los noventa y como resultado del impacto de los procesos de globalización en la Educación Superior, las universidades han flexibilizado (modernizado) sus estructuras organizativas, adecuando su misión a los intereses y demandas de la sociedad ”

Andrade, Martínez y Vivero (2018), en su Guía sobre *Aportes teóricos-práctico para el diseño curricular universitario*, señalan que: “Actualizar y/o crear un currículum, es más que una simple revisión de planes y programas de estudios para incluir o excluir asignaturas y/o contenidos. Actualizar y/o crear un currículum, es tomar decisiones en base a la evaluación, investigación y a la experimentación para integrar todos los recursos que se necesitan en las experiencias que debe vivir el estudiante en la institución educativa”. Y agregan: “El currículum en una carrera universitaria tiene como función principal orientar sistemáticamente el proceso educativo hacia los objetivos de la carrera y el perfil de salida propuesto basada en competencias. Lo realiza estableciendo una

relación entre el estudiante y su contexto con los fines y objetivos de la institución educativa; actuando como un medio que progresiva y sistemáticamente orienta al estudiante hacia la consecución de los mismos. Esta relación se concreta en una estructura denominada Planeamiento Curricular, cuya función es sistematizar los elementos y procesos que participan en la acción educativa” (Andrade y otros: 2018).

En definitiva, el planeamiento curricular conlleva no solamente fijar metas alcanzables y objetivos que, como acciones realizables, deben ser logrables, sino que esa planeación, implica la selección, administración, desarrollo, supervisión y la evaluación o seguimiento de todo lo planificado, tomando como basamento principal el diagnóstico de necesidades. Por otra parte, la planeación de carreras, planes y programas responde a un modelo curricular que, de acuerdo con los expertos ya citados: “... son estrategias de diseño y desarrollo que permiten la concreción de proyectos curriculares específicos pero que, a la vez, pueden tener un carácter genérico que les permite ser aplicados en una variedad de propuestas”.

En esta dirección, la planeación considera como objetivo global la formación de competencias profesionales que correspondan a esa dinámica de formación que se corresponda con las necesidades del mercado laboral y que satisfaga el nivel de pertinencia. El perfil profesional del egresado debe corresponderse a las necesidades y, sin lugar a duda, a los valores, habilidades, destrezas y conocimientos, de tal suerte que responda a la diversificación profesional en entorno tanto local como global. Los ambientes de aprendizaje deben girar armónicamente en el contexto de cada uno de los entornos.

Hoy en día, si aspiramos a ser un país del primer mundo, el pilar fundamental para alcanzar ese estadio de desarrollo dependerá de la calidad del sistema educativo y, especialmente, de su sistema de educación superior, donde nuestras universidades sean reconocidas como instituciones de alto nivel, que satisfagan todos los requerimientos para la formación de recursos humanos calificados con los más altos estándares de calidad y con un basamento, principalmente, en valores éticos y morales, y tomando en cuenta la ciencia, la tecnología, la innovación y una formación humanística, emanada del razonamiento y de las estructuras de pensamiento crítico y con un cuerpo docente

dispuesto a superarse constantemente, donde el arte de aprender y desaprender sea la tónica habitual y no un juego de palabras.

Lo que en algunos países funciona como el Consejo de Educación Superior, como organismo rector de las políticas educativas que rigen ese sector, en España, según Juan Manuel Castulovich, se ha creado un Ministerio de Universidades como regente de toda la educación en ese nivel. Y continúa Castulovich:

“En Panamá, hace apenas unas décadas solamente existían dos universidades, la Universidad de Panamá y la Universidad Católica Santa María, pero al presente los centros de estudios superiores suman muy por encima de los treinta, con una oferta académica de decenas de carreras que otorgan títulos de licenciatura, maestrías y doctorados, aparte de grados intermedios técnicos y diplomados” Y se pregunta Castulovich: ¿Nos convendría imitar esa iniciativa? Los nuevos ministerios, entidades descentralizadas y las ahora denominadas “autoridades” siempre generan críticas, algunas veces justificadas, por cuanto incrementan la burocracia, pero la creación de un ministerio de universidades es una iniciativa que merece ser discutida”.

Creemos nosotros, como docentes que somos, que la universidad debe tener como misión la disposición de propiciar los escenarios para favorecer los conocimientos, motivando los juicios críticos y los pensamientos creativos, además de la vivencia diaria de los valores para que todos aprendamos a pensar y, de esta manera, cambiemos nuestra forma de pensar, de tal suerte, que aporte a la comunidad un recurso humano socialmente adaptado, calificado y emprendedor que produzca y aplique conocimientos producto de la evidencia científica.

Con base en lo señalado, creemos que esto solo se puede lograr con una educación superior que se fundamente en competencias y, principalmente, desarrollando y viviendo los valores humanos como parte de una cultura diferente en la teoría y en la práctica. Estos son los retos que nos presenta la educación superior para hoy y para el futuro.

En atención a lo dicho, ya Bustamante, Áviles de y Araúz-Rovira (2016) han planteado que: “Al referirnos a la calidad de la educación superior, además de los aspectos humanos, propios del sujeto y objeto de la educación, se debe aceptar que la misma está

condicionada a una oferta y a una demanda, porque el avance científico tecnológico y, especialmente, la tecnología de la información aplicada a los ambientes virtuales de aprendizaje, así como los cambios en la economía del conocimiento, tanto a nivel nacional como regional, exige cambios estructurales y administrativos, para hacer frente a los retos de la competitividad, y aunque no se quiera, a la globalización y a los libres mercados (Araúz-Rovira y Bustamante 2016)”.

Lógicamente, la formación del recurso humano que responda a estas exigencias, requiere, entre otras cosas, de un currículum integrado e interdisciplinario, enfocado en la transversalidad. Se requiere, entonces, de un currículum integrador que conjugue el esfuerzo educativo institucional con el empresarial comunitario y, lógicamente, la interculturalidad.

Por ahora, consideramos que la educación superior en toda su dimensión requiere de un currículum holístico e interdisciplinario y que se ponga en contacto directo al estudiante con su realidad circundante para su construcción social.

#### **2.4. El rol del docente frente a la aplicación del enfoque curricular basado en competencias a nivel superior.**

Los numerosos estudios realizados sobre el tema, evidencia que uno de los retos más inmediatos del quehacer educativo se ubica en la práctica del docente frente a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento y de la inclusión de las competencias en el ámbito educativo.

El enfoque de las competencias incide de manera importante en la actividad docente en las instituciones de educación superior; la responsabilidad de los docentes no solo se está ampliando, sino que se está redefiniendo ante los desafíos del nuevo orden.

El estudio realizado por Carlo Salazar, Mará Chiang y Yohana Muñoz (20016) titulado “Competencias Docentes de la educación superior; un estudio empírico en la universidad del Bío-Bío de Chile, tuvo como objetivo analizar las competencias docentes de los académicos de la universidad Bío-Bío Chile. La investigación citada, se centró en identificar las competencias docentes en la institución de educación superior mencionada. En la misma se concluyó que lo esencial en el desarrollo de una docencia de excelencia, es

que el docente sea abordable y comunicativo, buen oyente y capaz de crear un ambiente en el cual la información sensible sea compartida con confianza, demostrando siempre compromiso con el cumplimiento y preparación de las condiciones necesarias para ejecutar una determinada asignatura

Por otro lado, el trabajo investigativo titulado “Las competencias Docentes: el desafío de la educación superior; realizado en el Instituto Politécnico Nacional de México (2014) por Alma Torres; Manuela Gaona; Nadina Valentín y Elia Ramírez tuvo como objetivo analizar la naturaleza de la práctica docente en la educación basada en las competencias profesionales, en el marco de la globalización y la expansión acelerada de las innovaciones científicas y tecnológicas. (Para profundizar en el tema, recomendamos revisar el Anexo No. 3. Bases conceptuales de un currículum por competencias MEDUCA, Panamá)

Los estudios señalados evidencian la importancia e interés de conocer en qué medida los docentes están respondiendo a las demandas de la sociedad del conocimiento, el presente estudio se suma a estos y otros que, en el fondo, persiguen el mismo objetivo.

Inciarte Romero y González, Lorena (2009) citando a Silva (2005) plantean que..” no se pretende que el docente sea un ser “perfecto” conocedor y solucionador de todos los problemas. Por el contrario, se requiere un ser humano, capaz de reflexionar en su propia práctica corrigiendo errores, aceptando nuevas formas de concebir en mundo, dando apertura a todas las corrientes del pensamiento, utilizando el discurso argumentativo para erigirse en un líder de renovada factura. Convirtiéndose en un ejemplo de ciudadano mediante el cumplimiento de sus funciones y destacando con real humildad los elementos valores del hombre.

De esta manera, la concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimiento es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no solo de conocimiento, sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable, y del estudiante como sujeto de aprendizaje (Díaz y Márquez, (2007).

Según Bozu y Canto (2009), se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueve el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en el mundo cambiante y complejo. De ahí, la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio.

Sin duda, se requiere de un cambio profundo en las formas de enseñar para ayudar a los estudiantes de educación superior a comprender los fenómenos de la misma manera como lo hacen los expertos en cada disciplina. De ahí la preocupación de que las universidades mejoren sus formas de enseñar, reconociendo la escasez de trabajo acerca de cómo hacerlo y agravado por el hecho de que en las universidades se valora más la investigación que la enseñanza.

Por otra parte, no puede negarse el contexto donde el docente efectúa su actividad: las universidades están sometidas a diferentes presiones, como por ejemplo relacionar el financiamiento con el desempeño; otro asunto es que deben rendir cuentas acerca de en qué y cómo utilizan los recursos otorgados. Esta también la demanda de atender una creciente población estudiantil con diferentes condiciones socioculturales y lidiar con el problema de contar con menos recursos. Lo que también es innegable es que lo realizado en este nivel forma parte de la tendencia mundial para buscar nuevas maneras de crear y utilizar el conocimiento.

Una de las consecuencias de lo antes descrito es que el profesor de educación superior tendrá que volverse más profesional, es decir, tendrá que formalizar su preparación, sobre todo en lo que atañe a la didáctica, y comenzar a impartir clases sólo después de demostrar el dominio de las habilidades docentes

Actualmente el profesor universitario es considerado un profesional del conocimiento, con el mismo nivel y demanda que las grandes corporaciones tienen por este tipo de profesional.

El contexto descrito anteriormente se concreta en que nuestras universidades están siendo presionadas a estar innovando continuamente; todavía no se termina de consolidar la adopción de un nuevo modelo curricular cuando ya se tiene que aplicar el siguiente. En

esas circunstancias, es difícil disponer de un modelo educativo coherente que integre en su conjunto la visión institucional y, no sea solo partes de un todo muchas veces incongruentes entre sí. Más preocupantes es cuando los docentes no comprenden el modelo, siendo como son los principales actores que deberán aplicarlo. El resultado educativo de lo antes expuesto es que a pesar de que en el discurso institucional las universidades están cambiando, en la práctica esto no ocurre: en la enseñanza cotidiana es raro ver esas modificaciones y siguen prevaleciendo las formas tradicionales de enseñar y evaluar. Así, las reformas educativas difícilmente se materializarán si no se le da una atención especial a la formación y al cambio de las concepciones pedagógicas de los maestros, dado que son ellos quienes determinan el éxito o fracaso de cualquier innovación educativa.

Los cambios en la docencia superior no se circunscriben únicamente a la actualización de determinada técnica superior didáctica o al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); implican confrontar las creencias que subyacen a la práctica docente, donde son sinónimos enseñar y exponer, para ayudar a los profesores a aceptar nuevos riesgos, abrirse a otras visiones de la enseñanza, hacer cosas que no hacían antes, volver a ser aprendices y mostrarse dispuestos a vivir nuevas experiencias educativas.

Las instituciones de educación superior, requieren hoy día un personal académico altamente competente para el desempeño de sus funciones de docencia, investigación y extensión, capaces de responder a los retos que plantea el ámbito educativo y social.

Hasta hace un tiempo se pensaba, que lo más importante era la profesionalización del docente, su enseñanza, lo que ellos decían, hacían y pensaban. Hoy en día, el docente debe romper con esa idea y salir de ese error y admitir que lo más importante es el aprender de los alumnos, lo que estos descubren, lo que hacen, piensan, dicen, proyectan y organizan; con la ayuda, orientación y mediación del docente

De hecho, una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas. Actualizando así el tesoro escondido en cada uno, la realización de la persona; que toda ella aprenda a ser,

conocer, hacer y convivir (Delors, 1996). Por lo tanto, el docente es la pieza clave de todo el sistema educativo.

El docente debe ser un mediador, por lo tanto, se le exige actitudes de empatía, de permanente interacción, de valorización de todos los aspectos inherentes a su praxis docente y de las acciones humanas.

En este sentido, se encuentran distintos repertorios de cualidades indispensables para el docente:

- 2.4.1 Competencias pedagógicas
- 2.4.2. Madurez y estabilidad emocional
- 2.4.3 Conocimiento de las materias administradas
- 2.4.4. Comprensión de los procesos de aprendizaje
- 2.4.5. Preocupación y respeto hacia las personas
- 2.4.6 Capacidad de adaptación al equipo docente
- 2.4.7. Toma de conciencia de la institución y su marco social
- 2.4.8 Espíritu abierto dinámico

El docente de educación superior debe ser consiente que la mejor vía para generar un clima de confianza y respeto en el aula de clase, depende en gran parte de su teoría de acción y la característica que esta despliega.

Ante todo lo expuesto cabe preguntarnos: ¿En qué debe ser experto el profesor universitario?

Explícitamente se considera que para poder ser docente universitario se requiere fundamentalmente de los siguientes:

- 2.4.8.1. Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña: está relacionado con saber manejar los hechos, conceptos y principios de la misma. Abarca también la utilización de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina. Este dominio disciplinar fue destacado como importante por Hernández (1995). Sin embargo, es considerada como

una condición indispensable para ser buen docente, pero no suficiente (Nathan y Petrosino, 2003).

- 2.4.8.2. Dominio pedagógico general: permitir aplicar los principios generales de la enseñanza para poder organizar y dar bien la clase; incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Entre ellas están las necesarias para el manejo de la clase y para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje. Se trata de un dominio amplio que trasciende lo específico a una materia o tema (Shoenfeld, 1998)
- 2.4.8.3 Dominio pedagógico específico del contenido: permite aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico concreto, lo que ahora se denomina “la didáctica de la disciplina”. Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, los temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz, así como la propia epistemología de la disciplina y de lo que se espera realice un profesional de la misma. Al hacerlo, el docente podrá presentar adecuadamente el material siguiendo los lineamientos pedagógicos con la finalidad de hacerlo comprensible a los alumnos (Schoenfeld, 1998). Ambos dominios pedagógicos y el específico, pueden influir positivamente en una mejor comprensión del conocimiento disciplinar (Nathan y Petrosino, 2003). El dominio pedagógico o “saber enseñar”, es una de las carencias principales de los docentes universitarios y la que menos atención recibe
- 2.4.8.4. Dominio curricular: es la capacidad para diseñar programas de estudio donde se expliquen el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza a las características de los alumnos, considerando el tipo de contenidos, las metas y el programa. Incluye la selección y empleo de los materiales didácticos pertinentes, libro de texto, videos, utilización de las TIC, entre otros.

- 2.4.8.5. Claridad acerca de las finalidades educativas: no sólo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo. Abarca metas sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales; es decir, preguntarse si lo que está enseñando repercutirá positivamente en la vida de los estudiantes y de la utilidad social de lo aprendido.
- 2.4.8.6 Ubicarse en el contexto o situación donde enseña: la enseñanza es una actividad altamente contextual; este dominio se refiere a lo apropiado o inapropiado del comportamiento docente, por ejemplo, son muy diferentes las reglas y el “ambiente” si la institución donde se enseña es pública o privada, tradicional o liberal, con muchos años de existir o de nueva creación, y difieren incluso dependiendo del lugar donde se localiza. Lo anterior implica que el maestro debe estar muy consciente de “las reglas del juego”, explícitas o implícitas, que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, o de la “cultura escolar”, y para el caso concreto de la educación superior. Es imprescindible considerar la denominada “cultura disciplinaria”, que comprende los rasgos, modos de actuar y de ser de cada disciplina, los comportamientos que favorece, aprecian o castiga, y que la hace distinta a otra.
- 2.4.8.7 Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje: Necesita dominar las diferencias teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Así mismo, estar consciente acerca de las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus alumnos; es decir requiere conocer quién es el aprendiz y cómo ocurre el proceso de aprendizaje. A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, motivarlos

explicitando los beneficios que obtendrán si adquieren lo enseñado, corregir sus realizaciones, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, a automatizarse y a empatizar. Requiere la capacidad, por parte del docente, de identificar las diferentes clases de ideas previas y preconcepciones que por lo regular tienen los estudiantes, y entonces encaminar su enseñanza a transformarlas.

2.4.8.8. Un rasgo personal del buen docente, y no menos importante, es un adecuado conocimiento de sí mismo, entendiendo por esto la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, para tener claridad sobre sus metas educacionales y utilizar su enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos. Implica tener un adecuado equilibrio emocional, saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales para promover relaciones adecuadas con los estudiantes, que es un rasgo importante de una buena docencia en nuestro medio educativo.

2.4.8.9 Otra cualidad clave que se ha identificado es la importancia de que el maestro se sienta auto eficaz, entendiendo por esto, en la creencia de las propias capacidades personales para organizar y ejecutar un curso de acción para conseguir un logro dado.

Estas cualidades tienen dos componentes:

- Una es “la expectativa de obtener resultados” o la estimación que hacen la persona acerca de que cierta conducta va a obtener los efectos deseados.
- La segunda es “la expectativa de efectividad”, o convicción de que tiene la capacidad de ejecutar la conducta requerida para producir los resultados esperados. Es la confianza de saber que se cuenta con la capacidad para lograr el aprendizaje de los alumnos.

Esta creencia es importante porque afecta diversas acciones docentes, como son las decisiones tomadas, los esfuerzos realizados, las formas como se enfrenta la adversidad.

El sentirse responsable por el aprendizaje de los alumnos y, en general, la parte afectiva de la enseñanza. Si bien podría darse el caso de que un mal profesor pueda sentirse mejor maestro de lo que realmente es, la diferencia con un docente eficaz es que éste sabría reconocer sus fallas y limitaciones, sería sensible y abierto a la retroalimentación recibida de sus alumnos; en cambio, el primero sería soberbio y actuaría con prepotencia impidiendo cualquier crítica y, por lo tanto, cualquier mejora a su labor.

2.4.8.9.1. Finalmente, a esta lista se ha añadido recientemente el alto conocimiento que debe tener el profesor universitario: el experiencial. Este tipo de saber es utilizado para justificar las decisiones y actos que el profesor realiza en su salón de clases, no incluido en los otros tipos de conocimientos antes descritos. Este se distingue por no basarse en una teoría, sino que alude al uso de sus vivencias personales o experiencias y las maneras como antes enfrentó esas dificultades. Es un conocimiento plenamente consciente y es típico emplear esta frase:

“Hice la acción porque en el pasado me resultó”.

2.4.8.9.10. Se señala que muy ligado a esta clase de conocimiento, hay otro que es tácito o implícito: se trata de las sensaciones o “corazonadas”, con base en las cuales el docente actúa porque siente que puede resultar, pero sin tener mucho fundamento o estar seguro de que funcionará; es cuando señala “lo hice sin saber por qué”

Dado que muchas veces el docente resuelve así, adecuadamente, dificultades en su enseñanza, es que resulta valioso sistematizar esas acciones y volverlas consientes, para convertirlas en principios que de manera deliberada utilicen para enfrentar de mejor manera futuros problemas.

El docente debe crear las condiciones para que la experiencia educativa permita a los alumnos, con los conocimientos adquiridos, enfrentar las dificultades y desarrollar sus destrezas para resolver problemas, tomar decisiones y afrontar

la situaciones emocionales y sociales para asegurar el desempeño productivo en su entorno.

La aplicación en la práctica docente del enfoque por competencias es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes, orientar su formación hacia un desempeño idóneo en los diverso contextos culturales y sociales, hacer del estudiante protagonista de su vida y su proceso de aprendizaje, para ello: “nuestras universidades deben pasar de una universidad que enseñe a una universidad que genere aprendizaje, que enseña a aprender y que obligue también a desaprender para mantenerse actualizado” (López, Ruíz, 2011-pg.10). Además de contar con docentes con las competencias coherentes con los grandes desafíos, sociales, culturales y educativo de este nuevo entorno

## **2.5. Las nuevas demandas de la sociedad a los sistemas educativos y de formación de formadores.**

Román, M. y Díez, E (2001), indican que para contribuir a la transformación de los sistemas educativos del país, se requiere de estrategias educativas para la formación de educadores, provistos de capacidades y competencias básicas, genéricas y específicas de forma que se prevea su adecuado comportamiento tanto en lo individual, social y profesional

Los educadores del presente y futuro, deben ser, de este modo, sujetos y actores de su educación y formación, de modo que se les capacite para acoplarse a los cambios del entorno socioeconómico y les permita el disfrute de los beneficios de la cultura, en un proceso que se caracteriza por la adecuación a los cambios y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los cambios que se dan en la dinámica nacional y regional, la incorporación de nuevas tecnologías, así como de nuevas formas de organización del trabajo, la necesidad de definir perfiles productivos adaptados al entorno laboral basados en la realidad propia de los mercados de trabajo local y regional, indican orientaciones que conducen a una cada

vez más estrecha y amplia colaboración entre los sistemas educativos y el mundo productivo. De este modo, el papel estratégico que cumple el conocimiento en el nuevo paradigma tecnológico explica la importancia de la educación y la formación de formadores como fuente de modernización y desarrollo en lo personal, social y nacional. Ante esta situación, es necesario desarrollar políticas de formación de formadores que contribuyan a paliar y, en la medida de lo posible, eliminar estos efectos, especialmente el desempleo. Es indudable que la elevación y mejora del marco de cualificaciones y los indicadores de logros de la formación de formadores, posibilitará unas cualificaciones que podrán paliar posibles riesgos de coyunturas emergentes tales como la ocasionada por la pandemia del Covid 19. En la que a propósito evidenció que en su inmensa mayoría los países del mundo no estaban preparados para responder a una situación de crisis pandémica. En todos los casos, las autoridades educativas de nuestro país así como del resto de los países iberoamericanos y europeos proponen como «tareas prioritarias», en orden a la actuación de modernización de los sistemas educativos. Mencionemos las propuestas a continuación:

- 1.- Adoptar medidas tendientes a aumentar la descentralización y autonomía de las instituciones educativas y formativas. Se plantea así la necesidad de buscar modelos educativos que amplíen la cobertura de la demanda; eleven la calidad del servicio; incrementen la pertinencia de los programas, y generen esquemas flexibles y permanentes de capacitación, que aumenten las posibilidades de los trabajadores para acceder a empleos más productivos. (Arguelles, A 1996).
- 2.- Transformar los principios que inspiran la organización y la gestión de los sistemas de aprendizaje. De ahí que la formación para el trabajo y la capacitación hayan adquirido en el mundo contemporáneo una mayor relevancia y una nueva dimensión, al considerar, como señala el Plan de Modernización de la Educación Panameña (20..), “Se debe conseguir que los profesores trabajen juntos, tanto física como actitudinalmente, de forma natural en la planificación conjunta, la observación mutua, capacitación constante, la modernización del sistema educativo panameño, no deberían tener la intención de llevar a la práctica la última decisión política sobre la

materia, significan cambiar la cultura de las aulas, las universidades, etc. Lo que hace falta es voluntad de cambio y garantía de que el cambio contribuirá a la mejora no sólo del rendimiento en los aprendizajes de los estudiantes, sino también a la mejora de la calidad de vida para estos. Por ello, es importante promover acciones que estimulen la calidad docente y la dedicación del profesorado a la consolidación de buenas prácticas y a la innovación orientada a la mejora de éstas”.

3 - Fundamentar procedimientos que garanticen la formación continua y permanente del personal docente. El objetivo que se persigue en la capacitación de los docentes es, por una parte, que dominen su tema, así como las técnicas y métodos de enseñanza y, por la otra, que sean capaces de desarrollar con flexibilidad, el empleo de las técnicas y los métodos adquiridos. Es necesario un cambio de actitud de los docentes, quienes deben transitar de la función tradicional de expositor, a la función de orientador y promotor del desarrollo de las competencias de los alumnos (Arguelles, A.1996).

4.- Favorecer la renovación curricular, incorporar nuevos materiales y modernizar equipamientos.

En una sociedad en rápida transformación, la educación, aunque siga siendo una institución de tradiciones enraizadas, no puede evitar ciertas mutaciones, sobre todo en lo concerniente a sus contenidos.

En otros tiempos, los sistemas educativos, se contentaba con inculcarles el saber que necesitaban como adultos para el resto de su vida. Pero, desde hace tiempo, experimenta dificultades para seguir el ritmo de crecimiento de los conocimientos que acompaña a la revolución científica en curso. Esto se hace cada día más evidente con el devenir de la cuarta revolución industrial y la primera revolución digital.

La acelerada acumulación de informaciones nuevas hace que el contenido de muchas disciplinas se encuentre rápidamente anticuado. Si una disciplina no consigue integrar los nuevos datos, ni generalizar y simplificar la información con vistas a su asimilación, los nuevos elementos de conocimiento, en lugar de sustituir a los antiguos, suelen ser añadidos en el curriculum (UNESCO, 1998).

5.- Implementar la vinculación entre la educación, el mundo del trabajo y la producción.

De manera tradicional, el currículum preparaba al futuro formador de formadores, sobre la base de un perfil deducido de responsabilidades, funciones, y tareas asociadas. Actualmente, la formación de formadores está asociada a la capacidad que pueda alcanzar la persona para actuar en su mundo de autonomía, para crecer permanentemente a lo largo de la vida en el plano físico, intelectual y afectivo. Es un paradigma nuevo que requiere de soluciones reales. Sus conclusiones dan a la educación una tendencia a relacionar los contenidos y los propósitos de la educación con lo que se ha denominado “necesidades básicas de aprendizaje y las competencias básicas para la vida, dentro de un marco de calidad que avala los procesos de formación de las personas en un contexto socializador (Domínguez, L. y Peláez, 2003). Las necesidades básicas varían entre diversos países y contextos socio-culturales y económicos, pero de manera general se definen como las habilidades cognoscitivas requeridas para vivir en una sociedad cada vez más saturada de información. La declaración mundial sobre la Educación para Todos, que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia en (1990), acuñó la noción de “*necesidades de aprendizaje*”. Este es un concepto que necesita de mucha reflexión y que resulta imprescindible tomarlo en cuenta.

Las llamadas “*necesidades básicas de aprendizaje*” para la educación general, abarca tanto herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) todos necesarios para que el hombre pueda sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir, trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

Los primeros años de la escuela deben asegurar precisamente aquella formación general básica imprescindible y necesaria, lo que se reconoce como “*competencias básicas*”. La cual tiene que abarcar el espectro necesario para que el alumno pueda desempeñarse con grado de autonomía.

Estos grados o niveles de autonomía pueden enmarcarse en los siguientes aspectos:

1.- Instalar una cultura evaluativa de los procesos de educación y formación. Resulta indudable, que esta época del quehacer educativo, se encuentra marcado por un amplio y decidido impulso a los procesos de evaluación, tanto en el plano individual como en el organizacional, al punto que una institución educativa debe de una u otra manera estar relacionada en un proyecto de esta naturaleza, la incorporación a una u otra asociación, la integración a organismos colegiados, y desde luego la práctica profesional, reclaman cada vez más procesos de evaluación que no siempre han estado presentes en nuestra cultura institucional.

2.- Ampliar la cooperación inter universitaria en lo referido a la formación de recursos humanos, a la investigación, innovación y desarrollo. La caracterización de este paradigma educativo y de formación profesional tiene mayor interés si se relacionan los niveles de buen desempeño profesional con los requerimientos de formación profesional: no cabe duda que los porcentajes en la mano de obra cualificada de los trabajos del futuro, requerirán una formación superior al nivel adquirido de la enseñanza secundaria.

La educación a lo largo de toda la vida, es experiencia en Delors, J. (1997), cotidiana, caracterizada por momento de un intenso esfuerzo de comprensión de datos y hechos complejos, es el resultado de una dialéctica con varios aspectos Si bien entraña la repetición o imitación de gestos y prácticas, es también un procedimiento de apropiación singular y de creación personal. Combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias. Abarca los ámbitos cultural, laboral y cívico.

Educación para la vida incluye:

- a) La formación integral desde lo cultural.
- b) La formación ético- moral como centro aglutinado del desarrollo humano.
- c) El desarrollo intelectual (habilidad de pensamientos).
- d) La educación para la vida y el trabajo.
- e) La educación para la cultura digital (Pérez Lemus, A. 2001)

En las condiciones existentes, resulta relevante el análisis de los procedimientos y metodologías utilizados por distintos países, con objeto de contrastar el grado de adecuación a la emergencia de los nuevos mercados económicos y productivos, la actuación de los sujetos y actores en el ámbito de la formación, especialmente las organizaciones empresariales y organizaciones de los trabajadores y las prácticas de validación de las competencias ya adquiridas.

En otras palabras, resulta relevante conocer el grado de impacto sobre el mercado de trabajo del sistema de formación de formadores basado en competencias, tanto desde el punto de vista de satisfacción de respuestas a las demandas de cualificación que se le plantean.

## **2.6. Tendencias actuales en la Educación Superior**

La Organización de Países para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en su interés por destacar los sistemas de Formación Profesional y Aprendizaje Técnico, y por conseguir mejores resultados en este campo, informa y deja al descubierto lo que pueden ser grandes líneas a futuro, así como las dificultades inherentes al desarrollo de estas propuestas. Queda de manifiesto un general descontento acerca de los sistemas actuales, y cierta perplejidad que nace del estudio de las diferentes experiencias. La competencia de los diversos mercados entre países industrializados

Las modificaciones en los métodos de aprendizaje que van poco a poco dejando al descubierto la necesidad de una profunda sintonía entre la universidad, la vida individual y colectiva y el campo ocupacional. El mundo ocupacional también es un importante espacio educativo. Por ser en lugar importante, el ámbito en el que se adquiere un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, en la mayor parte de las sociedades es necesario velar para que se reconozca mejor el valor formador de la educación continua en el mundo laboral, en particular dentro del sistema educativo. Este reconocimiento entraña asimismo que se tome en cuenta en particular por parte de la universidad, la experiencia adquirida en el ejercicio de una profesión. En este sentido se podrían establecer sistemáticamente conexiones entre la universidad y la vida profesional para ayudar a quienes desean ampliar

sus conocimientos al mismo tiempo que completan su formación. Convendría mejorar según el informe Delors, J. (1997), las relaciones entre el sistema educativo y las empresas para propiciar el necesario acercamiento entre la formación inicial y la formación permanente. Además, es muy importante, los grandes aportes que se dan en el escenario europeo para inbuir las conexiones entre la universidad y las empresas. La continua participación en la educación formal en Mc Intosh y Steedeman, (2002), no es la solución para aumentar las habilidades del alumno. Algunas tareas no se aprenden en el aula, por lo que es importante la educación continua, en donde se aprenden las habilidades necesarias para desarrollarlo profesionalmente, apoyadas por la educación formal adquirida a lo largo de la vida. La llegada de tecnologías y la cada vez más preeminencia de lo digital, modifican estilos convencionales en la formación de formadores y sus sistemas.

En este proceso, es necesario analizar las situaciones individuales y colectivas, y también responder tanto al *“qué”* como al *“cómo”* del cambio. El sentido tiene que alcanzarse en relación a ambos aspectos. Es posible tener meridianamente claro qué es lo que se requiere, pero ser totalmente inepto a la hora de alcanzarlo. O ser muy hábil gestionando el cambio, pero no tener ni idea de qué cambios son los más necesarios. Con frecuencia no se sabe lo que se quiere o se ignoran las consecuencias reales de elegir un camino determinado hasta que se llega a la meta. Así, por una parte es necesario tener presente los valores, los objetivos y las consecuencias asociadas a cambios educativos específicos; por otra parte, es necesario comprender la dinámica del cambio educativo como un proceso sociopolítico que implica todo tipo de factores individuales, de las aulas, de las empresas, locales, regionales, nacionales e internacionales que actúan de forma interactiva. La situación que se tiene que tomar en cuenta, para que no se convierta en un problema es el, *cómo* las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender qué tendrían que cambiar y *cuál* es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y darse cuenta al mismo tiempo de *que el qué* y el *cómo* interactúan y se redefinen constantemente.

Las fuentes de innovación y el tipo de decisiones adoptadas indican que el cambio no es necesariamente progreso. El cambio ha de valorarse siempre en relación a los objetivos,

valores y resultados concretos a los que sirve. Con frecuencia, esto resulta difícil de establecer en educación, porque la retórica difiere de la realidad y las consecuencias no pueden establecerse ni medirse con facilidad.

Finalmente, se observa que el problema de la formación de formadores y muy en especial en el Centro Regional Universitario de Colón, es el de la introducción en la vida magisterial de un gran colectivo de estudiantes de la provincia; y que debe estar en sintonía con el de la formación continua de ese mismo colectivo cuando se encuentre inserto en el mundo del trabajo.

Actualmente, es posible adelantar una primera conclusión: si se quieren realizar progresos en el camino de la mejora de los sistemas de Educación Superior y Formación Profesional, es preciso mejorar su situación y su imagen de manera que pueda compararse educativamente con las enseñanzas más tradicionales, en palabras de Rodríguez, M. (1998), Existe un amplio consenso sobre el hecho de que la formación de formadores en esta cuarta revolución industrial y primera revolución digital, precisan de una formación continua y permanente, sobre todo, para el desarrollo de habilidades de pensamientos para aprehender (*aprehensión*) constantemente. Es necesario contar con formas más ricas de transferencia de conocimientos que faciliten el aprendizaje de información y comunicación compleja. Los formadores de formadores, deben aprender a resolver problemas y a encontrar respuestas mediante un mayor acceso a las bases de datos informáticos y a otras fuentes de información, gracias a una enseñanza basada en competencias.

Aunque en nuestro país existen un común denominador en las currículas de la formación de formadores y sobre todo en nuestra universidad, es de suponer que cada hecho educativo se contextualiza según el centro regional universitario de acuerdo a su contexto poblacional, es decir, se da de diferente forma y esta diferencia es la situación educativa, la cual estudia la educación comparada. El hecho es el proceso educativo, que es igual en todos lados y es lo que estudia la pedagogía comparada. La educación comparada es más amplia que la pedagogía comparada pues alude a un contexto social. Villalobos, M. (2002), matiza que aunque cada centro regional universitario presente un sistema

educativo propio, hay concordancias en los puntos esenciales sobre los que se hace un estudio comparativo. Eso implica suprimir las profundas divisiones existentes entre ambos sistemas y reforzar los aspectos teóricos de la formación de formadores, al mismo tiempo que se aumentan las cuestiones prácticas en los programas de enseñanza generales y su relación con la formación basada en competencias.

Así pues, es evidente la importancia de intuir o percibir las necesidades, pero su función no es tan clara. Existen hoy en día tres complicaciones inminentes, resultantes de algunos cambios ya aplicados como son.

1 Las instituciones educativas se enfrentan a una agenda de mejoras sobrecargadas. Por lo tanto, no sólo es cuestión de la importancia de una determinada necesidad, sino su importancia en relación a otras necesidades. No hace falta decir que asignar prioridades entre conjuntos de aspiraciones no es fácil, ya que existe reticencia a dejar de lado algunos objetivos, aunque no sea realista alcanzarlos todos.

2 Al principio, las necesidades concretas no están claras, sobre todo en los cambios más complejos. Con frecuencia, y como se comentó anteriormente se ven con claridad las necesidades hasta que se empieza a actuar; es decir en la implementación.

3 En función del patrón seguido, la necesidad puede o no verse clarificada durante el proceso de implementación

Para dejar más clara la idea se expondrá un ejemplo: un grupo inicia o promueve un determinado programa o dirección de cambio. Esta dirección o programa, puede estar más o menos definido en los primeros estadios, avanza a una fase donde se intenta llevar a la práctica (implementación), que puede ser más o menos efectiva. La continuación es una extensión de la etapa de implementación en la que el nuevo programa se mantiene durante un periodo de plazo de tiempo fijado.

El resultado, en función de los objetivos adopta diversas formas y puede definirse, de forma general, como el grado de mejora en relación con un conjunto de criterios. Los resultados pueden incluir, mejoras en el aprendizaje y las actitudes de los estudiantes, actitudes o satisfacción por parte del profesorado o el resto del personal

Se tiene que estar muy consciente de que la mayoría de los cambios llevan tiempo, la

implementación requiere un determinado tiempo y debe validarse. Solo entonces se puede considerar que el cambio ha tenido alguna posibilidad de llevarse a la práctica. Los resultados pueden valorarse en un plazo de tiempo relativamente corto, pero no cabe esperar grandes progresos hasta que el cambio haya tenido la oportunidad de llevarse a la práctica. Por lo que se tiene que tomar en cuenta que la implementación es el medio de lograr ciertos resultados, las evaluaciones tienen un valor limitado y pueden ser engañosas si solo atienden a resultados.

Las estrategias que se sugieren son:

- Diferir la orientación de los formadores de formadores hacia la formación cimentada en la práctica docente constante. Es decir, a lo largo y ancho de toda su preparación.
- Establecer lazos más estrechos entre la formación de competencias y la vivencias cotidianas en los escenarios educativos del nivel de formación..
- Conceder mayor amplitud a la didáctica aplicada.
- Crear nuevos vínculos entre la enseñanza en sus diversos niveles de escolarización.

Lo anteriormente mencionado, sugiere la idea de proporcionar un modelo de formación de formadores más flexible (carente de rigidez) que permita circular por el currículum sin caer en vías muertas, y con la posibilidad de cambiar de dirección, de profundizar en otra, de poseer un bagaje de conocimientos que capacite para los diversos cambios.

Este nuevo paradigma es conocido como *el enfoque de la competencia* que permite analizar la cualificación para el trabajo como la adquisición de competencias técnico-profesionales y capacidades educativas variadas que respondan a las demandas del desempeño docente; *saber (conocimientos), saber hacer (habilidades), querer hacer (actitud) y poder hacer (destrezas) y saber hacer en contextos (pertenencias)*.

Los perfiles de los formadores de formadores identificados en la actividad educativa debe hacer la referencia del sistema productivo (la competencia profesional) y el logro a alcanzar mediante la formación (la evaluación de la capacidad) se constituyen como elementos vertebradores de la organización pedagógica y didáctica de los aprendizajes, y que el currículum (diseño de la formación y de las características del proceso educativo se hace

explícito y cumple un papel instrumental) sometido a constantes y periódicos cambios y adecuaciones producidas por la necesidad de actualización científica y tecnológica desde la pedagogía como teoría, la didáctica como la aplicación y la validez de las ciencias auxiliares de la misma

A saber en Martens (1997), se dan cuatro (4) ventajas de un currículo basado en competencias, que no es más que un currículum orientado a la conformación de un individuo integral en concordancia con las realidades del entorno social, económico, cultural, educativo, entre otras. En lo relativo a la necesidades educativas, las competencias apuntan a la forma de aprender en función de;

a) Se concede mayor importancia a la forma de aprender que a la asimilación de conocimientos.

b) Se logra mayor pertinencia que con un enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas.

Se logra mayor flexibilidad que con otros métodos. Otra ventaja es la posibilidad de ofrecer una formación individualizada mediante módulos, lo que permite a las personas avanzar progresivamente en la adquisición de niveles de competencias cada vez más altos. Delors, (1997) en su informe precisa que “la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer (conocimientos): combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias”. Todo esto implica que, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida Aprender a hacer (saber hacer): Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser (querer y poder hacer), para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

Cabe agregar a modo de conclusión y, sin lugar a dudas, que se considera que el nuevo modelo propuesto, que actualmente se pone en práctica en Europa, y varios países latinoamericanos, reconocido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), requiere situar a las competencias de acción como protagonistas en la nueva configuración

del currículum. Exige tomar modelos de desarrollo profesional que posibiliten y hagan viable en el estudiante la profesionalización, la capacitación y la cualificación, de forma que se desarrollen como personas competentes y autónomas para que se desarrollen en la sociedad emergente.

Por ello, la tarea educativa y sobre todo, en la formación de formadores y así se encuentra establecido en la visión y misión del Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Colón, es ofrecer la competencia para una vida de calidad. En nuestra opinión, lo básico se encuentra en la necesidad y no en la competencia; no se trata únicamente de llegar a identificar competencias básicas, sino necesidades básicas (desde la concepción de la calidad de vida), que requieren de competencias específicas para satisfacerlas. En síntesis, se puede afirmar que la tarea educativa es ofrecer la posibilidad de desarrollar competencias para una vida de calidad.

El Informe la Declaración de la UNESCO (1998), se comienza a conceptualizar el tema de las competencias con interés creciente, ya que se menciona la importancia de las competencias adquiridas, particularmente en el transcurso de la vida, y que pueden reconocerse en las empresas y en el sistema educativo. Señalan que es plausible que en todas partes del mundo se distingan las competencias adquiridas más allá de los títulos otorgados por las instituciones de Educación Superior, sin desestimarlos, desde luego, e incluso sugieren reconocer competencias previas a la titulación.

A su vez la UNESCO (1998), propone favorecer la renovación curricular, incorporar nuevos materiales y modernizar equipamientos, implementar la vinculación entre la educación, el mundo del trabajo y la producción, instalar una cultura de evaluación de los procesos de educación y formación ampliando la cooperación inter-universitaria.

### **2.6.1. Las buenas prácticas del enfoque por competencias y su relación con la formación de formadores en el nivel universitario (testimonio regional y mundial)**

En este panorama de transición vertiginosa para la educación superior, en el ámbito de la formación universitaria, y en nuestro caso, para formador de formadores, se han presentado ya procesos de cambio por demás interesantes e

**inquietantes**

**En esta nueva orientación de la formación universitaria, se destaca el hecho de que la educación tiende a volverse más teórica y general, para permitir a los individuos involucrarse en los cambios científicos y tecnológicos y en las reformas, transformaciones de los procesos educativos**

**La formación profesional según McIntosh, S y Steedaman, H (2002), altamente especializada en países muy industrializados, como Alemania, Japón o Estados Unidos, se apega con mucho a las expectativas de adaptarse a la evolución futura de la oferta y demanda de empleo.**

**En cuanto a la formación universitaria en Panamá, ésta aún se encuentra imbricada en la coexistencia de los modelos de universidad tradicional y modernizante, cuyo perfil de egreso de los profesionales ha quedado ligado a los campos y áreas relacionados con el crecimiento económico, básicamente para el soporte del aparato gubernamental, más que para el desarrollo industrial o empresarial.**

**El enfoque de educación basada en competencias difiere en gran medida de la estructura del sistema que impera en nuestro país, en cuanto a que tiene por foco el resultado (es decir, la aplicación del conocimiento) y el proceso está centrado en el estudiante. En cambio la enseñanza tradicional está dirigida hacia la adquisición de conocimientos en un proceso que tiene al maestro como protagonista. Este enfoque, por lo tanto, se basa en resultados y en indicadores predeterminados, en lo que los estudiantes pueden hacer, más que en los cursos que han tomado**

**En el nivel de educación superior, la formación profesional universitaria habrá de encaminarse hacia una cabal comprensión de la relación entre las ciencias, las humanidades y la tecnología. Eso permite al estudiante situar la tecnología, entendiéndola no sólo como el cúmulo de aplicaciones en abstracto de la ciencia a la producción económica mediante máquinas, aparatos o herramientas (dependencia tecnológica), sino como el resultado del desarrollo del pensamiento**

y la creatividad de los seres humanos en tiempos y espacios específicos, Es decir, entendida como procesos.

La educación basada en el enfoque por competencias para Álvarez, L. (2000), lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas probadas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo proporcionando un valor agregado considerable y abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas Además, permite vincular eficientemente los sectores académico y laboral mediante tres factores clave:

- 1) Estándares ocupacionales. (Marco de Cualificaciones)
- 2) Curriculum de educación universitaria.
- 3) Implementación de normas de competencia basadas en programas de educación para formador de formadores

Surgen nuevas funciones y tareas dentro y fuera de las profesiones, nuevas necesidades, nuevos perfiles, nuevas competencias Es importante no reducir las competencias al ámbito laboral, es necesario transferirlas a otros ámbitos.

A partir del proceso de investigación del conocimiento obtenido del mismo y de la experiencia adquirida, se conciben como competencias para la vida como procedimientos de apropiación singular y de creación personal donde se combinan el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas, las competencias académicas como un tipo de expresión que hace posible colaborar y participar en el desarrollo de tareas enfocadas a la maduración del individuo, (comunicación oral y escrita, identificación de información, interpretación y clasificación), estas, son habilidades esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de estudios académicos, y como competencias laborales a la integración del conocimiento, habilidades, actitudes y aptitudes en el desarrollo de las actividades de la vida en general

## **2.7. La actitud del docente ante la planificación curricular basada en Competencias**

En cierta ocasión, el filósofo español José Ortega y Gasset, en su libro *Meditaciones del Quijote*, dijo: «Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo», frase

esta que se sigue utilizando, más que todo, cuando una persona piensa y acepta que su modo de pensar justifica su modo de actuar.

Hacerle frente a la situación circundante y a la realidad del momento actual y, de un espacio vital, exige un actuar de acuerdo a la libertad y a las condiciones de cada uno, a su realidad y, lógicamente, de su disposición

El hecho de ser docente exige un mapa de actuación y, como es de esperarse, cumplir a cabalidad con sus responsabilidades; por lo tanto, no se debe felicitar a un docente o a cualquiera persona, porque hace su trabajo bien o, quizás, excelente; ese es su compromiso y su responsabilidad. A nadie se le contrata para hacer mal un trabajo o no cumplir una tarea o una responsabilidad. Al que lo hace bien, sí hay que estimularlo para que lo siga haciendo con amor como debe ser, es decir, correctamente; pero eso sí, respetando su propia determinación, aunque el determinismo, como corriente filosófica, señala que “ . nadie es responsable de lo que hace o deja de ser”, es decir, es la negación de nuestra propia realización como ser humano. Por eso, el filósofo alemán, Erich Fromm (1900- 1980), en *El Arte de Amar*, señala que tenemos que aprender a amarnos, aunque “la primera dificultad que se encuentra a la hora de amar son las premisas falsas y equivocadas sobre el amor y las compara con lo que debería ser: Se cree que el amor se mide en 'ser amado' y no en la propia capacidad de amar”.

Para amar a los demás (en este caso a nuestros estudiantes, a nuestros colegas docentes y a nuestros semejantes), tenemos que aprender a amarnos primero a nosotros mismos; y, por consiguiente, a lo que hacemos. El Dr. Araúz-Rovira, en su libro: *La academia universitaria, una experiencia para vivirla*, nos dice claramente: «El buen docente es aquel que, además de estrategia y creatividad, hace gala de su preparación, disciplina y vocación: ama lo que hace y hace lo que ama; a saber, motiva los aprendizajes» (Araúz-Rovira. 2006)

Apegados a los hallazgos de nuestra investigación, tenemos que el docente, en este caso, de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Colón, sí tiene presente su responsabilidad y se visualiza su buena disposición para el trabajo

equipo, condición básica en la planeación curricular basada en competencias, y en sus responsabilidades (como lo señalamos en las conclusiones de este estudio).

Además, se observa una amigable relación con la planificación curricular basada en competencias y su disposición, no solo en aplicarla, sino también, de seguir capacitándose para un mejor manejo de estas herramientas y, por su puesto, de seguir cumpliendo con las responsabilidades que la vocación de un docente de alto perfil le exige, mas, cuando se trata del proceso de enseñanza y aprendizajes, pensando siempre en el estudiante pero, respetando siempre, como lo señalé en el Congreso de Pedagogía de 2011, de la Habana cuba, cuando dije: En la práctica, cada docente orienta los aprendizajes de acuerdo con los paradigmas que maneja.

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICOS**

En los capítulos anteriores se presentan las generalidades de la investigación que incluye: la descripción del problema, los objetivos generales y específicos, las hipótesis, definición de variables y la delimitación o alcance del estudio. Se incluyen, además, la justificación del trabajo donde se detalla la importancia y el aporte del trabajo.

En esta parte nos dedicamos a presentar la metodología donde se detalla: el planeamiento del problema, las hipótesis de trabajo, se definen las variables operacionalmente, se describe la población y la muestra objeto de estudio, se explica el tipo de investigación, los instrumentos utilizados para recoger y analizar la información y el procedimiento a seguir en todo el trabajo. Vemos su detalle.

### **3.1. Planteamiento del problema**

A partir de esos señalamientos, se hace el planteamos del problema de la investigación en los siguientes términos:

**¿Habrà alguna relación significativa entre los valores esperados y los valores observados de los indicadores de la *Actitud del Docente Universitario* frente a la *Aplicación de la Planificación Curricular Basada en Competencias*?**

### **3.2. Hipótesis de trabajo**

A partir del supuesto o hipótesis general expresada en los siguientes términos: Es de suponer que el docente del Centro Regional Universitario de Colón ha adoptado una actitud positiva en cuanto a la Planificación Curricular Basada en Competencias y demuestra es disposición pensando en el estudiante como sujeto y objeto de la educación, y principalmente, sujeto de su propio desarrollo; y sobre el problema planteado arriba, procedemos a presentar nuestro cuerpo del hipótesis del trabajo que, a pesar de que esta no es una investigación experimental, sí sirven de guía y orientación para conducirnos en esta parte metodológica de la investigación y para la organización y presentación de los resultados del estudio.

Hipótesis Nula:

No existe una relación significativa entre los datos esperados o teóricos y los datos observados de la actitud de los docentes y la *aplicación de la planificación curricular basada en competencias*.

$$H_0: p \leq 0$$

Hipótesis alternativa:

Sí existe una relación significativa entre los datos esperados o teóricos y los datos observados de la actitud de los docentes y la *aplicación de la Planificación Curricular Basada en Competencias*.

$$H_a = p > 0$$

Nota: Las hipótesis direccionales formuladas anteriormente serán contrastadas con  $n$  grados de libertad igual a  $(F - 1) (C - 1)$ , un nivel de confianza de  $1 - P = 0.95$  y una significación de  $\alpha = 0.05$ .

### 3.3. Definición operacional de las variables

En la presente investigación se manejan las dos variables fundamentales, a saber, la independiente, que corresponde al *planeamiento curricular basado en competencias*, y la dependiente, que corresponde a la *actitud del docente universitario* para el uso de esta herramienta.

Para efecto de este trabajo, entiéndase por planeamiento curricular basado en competencias, como un proceso dinámico, sistemático e integral, que consiste en establecer una estructura conceptual y organizada, donde se ven reflejados: objetivos, contenidos, recursos, estrategias metodológicas y procedimientos, entrelazados entre sí y se constituyen en el proyecto educativo que contempla carreras, planes de estudios y programas que constituyen el eje central de la acción educativa; y por actitud de docente para uso de esta herramienta, como la disposición positiva, negativa o neutra de planificar su labor educativa tomando en cuenta los requerimientos propios que establece la planeación curricular basada en competencias.

### **3.4. Población y muestra**

El CRUC o Centro Regional Universitario de Colón está ubicado en la ciudad del mismo nombre la cual se caracteriza por ser una ciudad de alta densidad urbana y zona franca de comercio internacional, la cual la caracteriza por ser una zona de comercio nacional, pero mayormente internacional. La provincia de Colón está constituida por siete distritos que se dedican a la agricultura de sustento y una ganadería bien extendida. A la orilla de la vía principal o transistmca que conduce a la ciudad capital de la provincia de Colón se ubican muchos pueblos cuyos mercados de trabajo y estudio se encuentran en las dos ciudades terminales como lo son Colón y la ciudad de Panamá, capital del país. Los estudiantes que asisten al CRUC provienen de la urbe metropolitana de Colón, pero existe una cantidad de estudiantes, la mayoría educadores que proviene de la carretera y otros pueblos circundantes.

El Centro Universitario de Colón empieza sus funciones administrativas el 2 de agosto de 1957 que, a falta de una infraestructura propia, se instala en la Escuela Primaria República de Uruguay, avenida #2, del Barrio Norte, Zona 1, Colón. Para mayo de 1958, se da inicio a Cursos Universitarios de Extensión, ocupando otros espacios en el Colegio Abel Bravo, José Guardia Vega, Rufo Garay; y el Instituto Profesional y Técnico de Colón donde se ubicó el Instituto Politécnico de Colón, en horarios sabatinos y especialmente para la formación de educadores. En 1960 esta extensión universitaria se constituye en lo que hoy se conoce como Centro Regional Universitario de Colón que, para esta fecha posee 350 docentes y una matrícula de 6600 estudiantes. Actualmente está conformado de 12 facultades donde se ofrecen 31 licenciaturas, 12 maestrías y 3 carreras técnicas. La Facultad de Ciencias de la Educación de CRUC actualmente tiene 1216 estudiantes que son atendidos por 26 docentes distribuidos así:

**Cuadro No. 3.1**  
**Distribución de los docentes de la Facultad de Ciencias de la**  
**Educación del Centro Regional Universitario de Colón,**  
**Por Departamento académico.**

<b>Departamento Académico</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
Administración y Supervisión	4	15.38
Currículum	1	3.85
Desarrollo Educativo	1	3.85
Didáctica y Tecnología	11	42.31
Evaluación e Investigación	2	7.69
Orientación Educativa y Profesional	1	3.85
Psicopedagogía	6	23.07
TOTAL	26	100.00

Tomando en cuenta que la población es pequeña se decidió investigarlos a todos, es decir, a los 26 docentes o sea al 100%. Se envió la encuesta a todos los docentes, pero solo 20 de ellos respondieron, lo que hace una representatividad de 76.92%, quedando con una muestra representada por especialidad (ver cuadro 3.2):

**Cuadro No. 3.2**  
**Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad**  
**de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario**  
**de Colón, por especialidad, elegidos al azar.**

<b>Departamento Académico</b>	<b>frecuencia</b>	<b>%</b>
Administración y Supervisión	2	10.00
Currículum	1	5.00
Desarrollo Educativo	1	5.00
Didáctica y Tecnología	8	40.00
Evaluación e Investigación	2	10.00
Orientación Educativa y Profesional	1	5.00
Psicopedagogía	5	25.00
TOTAL	20	100.00

Además, la muestra investigada fue clasificada de acuerdo a los años de experiencia en la docencia universitaria y a la categoría de profesor universitario, arrojando los siguientes resultados:

**Cuadro No. 3.3**

**Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de acuerdo a los años de experiencia.**

<b>Años de Experiencia de los docentes</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
10 años o menos.	4	20.00
De 11 a 20 años	6	40.00
De 21 a 30 años	7	25 00
De 31 a 40 años	2	10 00
40 años o más	1	5 00
TOTAL	20	100.00

**Cuadro No. 3.4**

**Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de acuerdo a la categoría docente.**

<b>Categoría del Docente</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
Profesor especial	15	75 00
Profesor regular	5	25 00
TOTAL	20	100 00

Con respecto al grado académico de los docentes investigados tenemos que:

**Cuadro No. 3.5**

**Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de acuerdo al grado académico que poseen.**

<b>Grado académico</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
Título de postgrado	1	5.00
Título de maestría	13	65 00
Título de doctorado	4	20 00
No opinó	2	10 00
TOTAL	20	100 00

Ahora, en cuanto a la cantidad de años que el docente recibió su último título de Post grado en la una especialidad, una maestría o un doctorado se puede visualizar en el siguiente cuadro:

**Cuadro No. 3.6**  
**Distribución de la muestra de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de al tiempo en que obtuvo título académico.**

<b>Años de obtención del último Grado académico</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
A 2 años o menos.	1	5.00
B De 3 a 5 años.	4	20 00
C. De 6 a 8 años.	7	35.00
D. De 9 a 11 años.	3	15.00
E De 12 a 14 años.	3	15 00
F. 15 años o más.	2	10.00
A No opinó	0	00 00
TOTAL	20	100 00

En cuanto a la opinión de los docentes encuestados sobre el tipo de programación curricular que se realizó en el último grado académico tenemos que:

**Cuadro No. 3.7**  
**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, de acuerdo a la programación curricular de su último grado académico.**

<b>La última programación curricular de su último grado académico fue una planificación curricular basada en competencias</b>	<b>Docentes</b>	<b>%</b>
A Totalmente de acuerdo.	3	15 00
B Parcialmente de acuerdo	10	50 00
C. Totalmente en desacuerdo.	5	25 00
D. No deseo opinar.	2	10.00
TOTAL	20	100 00

### **3.5. Tipo de investigación**

La metodología empleada en este trabajo está caracterizada por ser una investigación de tipo descriptiva (diagnóstica y explicativa transversal) porque de forma consciente estudiamos un aspecto determinado de una realidad actual, a fin de indagar de forma programática un aspecto de un contexto real para analizarlo y describirlo con la finalidad de encontrar una explicación lógica y coherente de esa realidad. En resumen, es una investigación descriptiva que tiene la finalidad de describir una situación, aproximándose a un diagnóstico de la situación actual de un problema para así encontrar una posible solución.

### **3.6. Instrumentación**

A fin de llevar a cabo la investigación, se desarrolló un estudio tipo encuesta, lo que nos encuadra, como ya dijimos, en una metodología de tipo descriptiva, no experimental, propia del enfoque de investigación positivista. Como es sabido, en la investigación por encuestas, el investigador no manipula la o las variables independientes y no influye en los determinantes de las respuestas; tampoco induce diferencias ni variaciones significativas por medio de la manipulación y el control de las condiciones bajo las que éstas ocurren. Por lo tanto, debe quedar claro, que la naturaleza cuantitativa de la información que se recoge, solo permite llevar a cabo una descripción estadística y porcentual de los aspectos de la población estudiada y, en lo sumo, si se puede hacer un análisis de contingencia para montar una relación dentro los valores esperados y los valores observados.

Para la realización de la encuesta se tomó en cuenta los criterios de una investigación realizada en España por los profesores Solanes Puchol, Rosa Núñez y Jesús Rodríguez, titulada *Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas, específicas y profesionales*, siguiendo los lineamientos de un Cuestionario del Proyecto *Tuning*, construido y aplicado en tres universidades españolas. La adaptación de este cuestionario a la labor docente se ajustó a nuestros requerimientos y al objetivo primario de nuestra investigación, que era determinar la actitud del docente ante el reto que le presenta la planeación curricular basada en competencias.

Según los criterios de los autores mencionados arriba, tenemos que: “Las orientaciones educativas promovidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requieren la planificación didáctica de materias o asignaturas orientadas hacia la adquisición de

competencias por parte del alumno. En este proceso se hacen necesarias también las herramientas que permitan la evaluación de dichas competencias”.

El proceso de validación de esta encuesta se hizo con una submuestra de los sujetos por investigar y, por lo tanto, se le aplicó a seis profesores de diferentes Departamentos Académicos del Centro Regional Académico de Colón y a diez profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Campus Central de la Universidad de Panamá.

Además, para facilitar la interpretación de la informaciónn recogida con la encuesta instrumento se tomó en cuenta la metodología de la Escala de Rensis Likert, es decir, de una respuesta de discriminación, con una valoración en cuatro escalas distribuidas así:

3.6.1. Totalmente de acuerdo.

3.6.2 Parcialmente de acuerdo.

3.6.3. Totalmente en desacuerdo.

3.6.4. No deseo opinar.

Nota: Para efecto del estudio, se toman las opciones A y B como actitudes positivas; y la opciones C y D se toman como actitudes negativas; ambas referidas a la disposición de la planificación curricular por competencias.

Lógicamente, para clasificar la información, se inicia con los datos generales que nos ayudó a conocer las características personales de los docentes investigados. (Recomendamos ver el Anexo No. 1)

### **3.7. Procedimiento**

Una vez concluidas las asignaturas fundamentales de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica, en el primer semestre del segundo año iniciamos el Seminario de Tesis I, donde abordamos los diferentes tópicos de nuestro trabajo de grado. Posteriormente, en el Seminario de Tesis II, profundizamos más en el protocolo de investigación que, en nuestro caso, estaba dirigido a la *planificación curricular basada en competencias* y, de ahí, nuestro interés de conocer la disposición de los docentes del centro regional en aplicarla para en el desarrollo de los cursos, teniendo siempre como propósito la calidad de la educación a nivel superior

Una vez discutido nuestro protocolo con el asesor de tesis asignado empezamos la revisión de los antecedentes de nuestro estudio, más que todo, en otras investigaciones similares que

se hubieran realizado en este nivel en el Centro Regional Universitario de Colón, no encontrando ninguna referencia al respecto, especialmente sobre este tema y sobre el propósito de nuestra investigación que es la actitud del docente frente al reto de la planificación curricular basada en competencias, como un componente para la calidad de la educación superior. Posteriormente realizamos una revisión de la literatura y del marco referencial de la planificación por competencias aprovechando la abundante literatura al respecto de autores reconocidos, encontrado un sin número de referencias clásicas desde Ralph Tyler e Hilda Taba hasta llega a la escuela moderna del pensamiento currículum representada por Frida Barriga Díaz, Sergio Tobón, José Gimeno Sacristán, José Arnaz, Mario Leyton Soto, Giovanni lafrancesco, César Fernández Rojas y muchos otros.

Superadas estas etapas, desde la preparación del protocolo de investigación hasta la aprobación de Comité de los Anteproyectos de Tesis, y siguiendo los lineamientos de la investigación y las directrices de nuestro asesor, analizamos el tipo de información que requeríamos para dar respuesta a nuestra inquietud y, originalmente, pensamos en elaborar una encuesta con preguntas de tipo cerradas, pero, por recomendación de algunos especialistas en currículum nacionales decidimos utilizar el *Cuestionario del Proyecto Tuning* ya que se ajustaba a nuestro requerimientos.

Una vez recogida la información con los docentes del Centro Regional Universitario de Colón, con quienes encontramos una buena disposición de brindar la información requerida, procedimos a la tabulación, análisis e interpretación de los datos que presentamos en el siguiente capítulo

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS**

### **4.1. Presentación de resultados**

En las partes anteriores nos referimos a las generalidades del trabajo, a la fundamentación teórica a la estrategia metodológica para el desarrollo del trabajo. En esta parte presentaremos los resultados y los hallazgos encontrados con relación a la información recogida y al análisis e interpretación de esos resultados.

En el siguiente cuadro porcentual mostramos la distribución de frecuencias en cuanto a la opinión de los docentes encuestados y en cuanto a la planificación curricular basada en competencias realizada en los diferentes Departamentos Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Colón.

**Cuadro No. 4.1**  
**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, sobre si la planificación curricular basada en competencias realizada en el Departamento Académico respondió a un diagnóstico situacional y a un inventario de necesidades.**

<b>La planificación curricular basada en competencias de mi Departamento Académico respondió a un diagnóstico de necesidades y a un inventario de intereses.</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A Totalmente de acuerdo.	12	60 00
B. Parcialmente de acuerdo.	4	20 00
C Totalmente en desacuerdo.	3	15.00
D No deseo opinar.	1	5 00

En el cuadro anterior se puede visualizar que, de los 20 docentes que contestaron la encuesta, el 80%, es decir, 16, respondieron que la planificación curricular basada en competencias hecha en el Departamento Académico respectivo respondió a un diagnóstico situacional de necesidades y a un inventario de intereses. De igual forma, 4 docentes que representan el 20% no estuvo de acuerdo o no opinó al respecto.

**Cuadro No. 4.2**  
**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a seguir las normativas de la planificación curricular basada en competencias.**

<b>La programación curricular del Departamento se hizo siguiendo la normativa de la planificación curricular basada en competencias</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A. Totalmente de acuerdo	15	75 00
B. Parcialmente de acuerdo.	4	20.00
C Totalmente en desacuerdo	1	5.00
D. No deseo opinar.	0	00 00
TOTAL	20	100.00

En el cuadro anterior se observa que el 95% de los encuestados, es decir, 19 docentes, manifestaron estar de acuerdo a seguir las normativas de la planificación curricular basada en competencias; sin embargo, el 5%, a saber, un docente, dijo no estar de acuerdo.

**Cuadro No. 4.3**  
**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a si se le hace fácil al docente reconocer el tipo de planificación curricular.**

<b>Me es fácil distinguir entre la planificación curricular basada en competencias, de otra planificación tradicional</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A. Totalmente de acuerdo.	18	90 00
B. Parcialmente de acuerdo.	2	10 00
C. Totalmente en desacuerdo.	9	00.00
D. No deseo opinar.	0	00 00
TOTAL	20	100.00

En el cuadro 4.3 se visualiza que 14 (70%) de los docentes investigados manifestaron estar de acuerdo en que distinguen los términos de objetivos conductuales y competencias; de igual forma, el 30%, es decir, 6 docentes manifestaron no distinguirlos o no opinaron.

**Cuadro No. 4.4**

**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la similitud entre los objetivos conductuales y las competencias.**

<b>Para mí, los objetivos en términos de conductas son iguales que las competencias</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A. Totalmente de acuerdo	10	50.00
B. Parcialmente de acuerdo.	4	20.00
C. Totalmente en desacuerdo.	4	20.00
D. No deseo opinar.	2	10.00
TOTAL	20	100.00

El cuadro No. 4.4 muestra que el 70% de los docentes encuestados manifestó estar de acuerdo o parcialmente de acuerdo que, para ellos, los objetivos conductuales y las competencias son semejantes; el 20% dijo lo contrario o no quisieron opinar.

**Cuadro No. 4.5**

**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto al dominio que tienen sobre la planificación curricular basada en las competencias.**

<b>Demuestro con evidencias que domino la planificación curricular basada en competencias</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A. Totalmente de acuerdo.	14	70.00
B. Parcialmente de acuerdo.	2	10.00
C. Totalmente en desacuerdo.	1	5.00
D. No deseo opinar	3	15.00
TOTAL	20	100.00

En el cuadro anterior se muestra que el 70%, es decir, 16 docentes estuvieron de acuerdo o parcialmente de acuerdo que tienen dominio en cuanto a la planificación curricular basada en competencias. Cuatro docentes, o sea, el 20% manifestó todo lo contrario.

**Cuadro No. 4.6**

**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto al dominio que tienen sobre la planificación curricular basada en las competencias.**

<b>Puedo distinguir fácilmente la diferencia que existe entre las competencias básicas, las competencias generales y las competencias específicas</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A. Totalmente de acuerdo.	12	60.00
B. Parcialmente de acuerdo.	4	20.00
C. Totalmente en desacuerdo.	3	15.00
D. No deseo opinar	1	5.00
TOTAL	20	100.00

Por otra parte, el 60% de los docentes investigados, o sea, 16 de ellos, manifestaron estar total o parcialmente de acuerdo que pueden distinguir las competencias básicas, de las competencias generales y las competencias específicas. El 20% de los docentes contestaron estar totalmente en desacuerdo o no quisieron opinar

**Cuadro No. 4.7**

**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto al desarrollo del curso si se hizo la planificación curricular basada en las competencias.**

<b>Siempre apego el desarrollo del curso a las condiciones que exige el uso de los recursos metodológicos apropiados cuando la planificación curricular está basada en competencias</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A. Totalmente de acuerdo.	15	75.00
B. Parcialmente de acuerdo	4	20.00
C. Totalmente en desacuerdo.	1	5.00
D. No deseo opinar.	0	0.00
TOTAL	20	100.00

En el cuadro No. 4.7, el 95% de los encuestados dijo estar de acuerdo o parcialmente de acuerdo de siempre apegarse al desarrollo de los cursos siguiendo las condiciones que exigen el uso de recursos metodológicos apropiados como herramienta para la planificación curricular basada en competencias. Solo el 5%, o sea, un docente manifestó estar totalmente en desacuerdo.

**Cuadro No. 4.8**  
**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la organización de contenidos del curso pensando en el perfil de egresado.**

<b>La organización y desarrollo del curso lo hago siempre pensando en el perfil del egresado.</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A. Totalmente de acuerdo.	15	75 00
B. Parcialmente de acuerdo.	3	15.00
C. Totalmente en desacuerdo.	2	10.00
D No deseo opinar.	0	0 00
TOTAL	20	100.00

En el cuadro No 4.8 que se refiere a la organización de los cursos pensando en el perfil del egresado, tenemos el 90% de los profesores manifestó estar totalmente o parcialmente, mientras que 10%, o sea 2 profesores contestaron estar totalmente en desacuerdo.

**Cuadro No. 4.9**  
**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto al uso de las herramientas y recursos que exige el desarrollo del curso.**

<b>La organización y desarrollo del curso lo hago siempre pensando en el perfil del egresado.</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A. Totalmente de acuerdo.	18	90 00
B. Parcialmente de acuerdo	2	10 00
C. Totalmente en desacuerdo.	0	00 00
D No deseo opinar.	0	0.00
TOTAL	20	100 00

En cuadro No. 4,9 que se refiere al uso de las herramientas y recursos que exige el desarrollo de curso con la planificación curricular basada en competencias, tenemos que 90% de los encuestado manifestó estar totalmente de acuerdo y el 10 % señaló estar parcialmente de cuerdo, observándose que ningún docente expresó estar totalmente en desacuerdo o no querer opinar al respecto.

**Cuadro No. 4.10**  
**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la Evaluación de los aprendizajes apegada a la planificación curricular basada en competencias.**

La evaluación de los aprendizajes la hago de acuerdo a los requerimientos de la planificación curricular basada en competencias	Docentes	Relación %
A. Totalmente de acuerdo.	13	65.00
B. Parcialmente de acuerdo.	4	20.00
C. Totalmente en desacuerdo.	0	00.00
D. No deseo opinar.	3	15.00
TOTAL	20	100.00

En cuanto al cuadro No.4.10, tenemos que el 85% o sea, 13 de los 20 encuestados señalaron estar totalmente o parcialmente de acuerdo que las evaluaciones de los aprendizajes de sus estudiantes, la realiza apegado a la planificación curricular basada en competencias, mientras que el 15% de los encuestados decidió no opinar.

#### **4.2. Análisis e interpretación resultados**

Los valores que aparecen en los cinco cuadros siguientes serán transformados a una tabla de contingencia de dos entradas, para realizar un análisis de significación de los datos a partir de la fórmula de Chi cuadrado del matemático británico Karl R. Pearson, con grado de libertad igual  $(C - 1)(F - 1)$ , tomando en cuenta como actitud positiva o negativa reflejada en la información ofrecida por los docentes encuestados, en términos de *totalmente de acuerdo o parcialmente de acuerdo* para actitud positiva y *totalmente en desacuerdo y no deseo opinar*, como actitud negativa.

El programa utilizado para la prueba de hipótesis es el Microstat que originalmente apareció con marca registrada en 1984 por Ecosoft Inc. y adaptado en 1989 por la Universidad de la Habana, Cuba. Actualmente hay una versión actualizada bajo Licencia de MICROSTAT: A Microcomputer Conversational System for Statistical Data Analysis que aparece bajo registro de SPOSS.

$$\chi^2 = \sum \frac{(fo - ft)^2}{ft}$$

Donde:

$\Sigma$  = Sumatoria de las frecuencias.

$fo$  = Frecuencia observada

$ft$  = Frecuencia esperada.

Grados de libertad.  $(C - 1) (F - 1)$  = Columnas

Probabilidad error:  $\alpha P$  05

Nivel se Confianza:  $1 - \alpha P = (1 - 05) = .95$

Valor crítico o tabular: obtenida en una tabla estadística de Chi cuadrado.

#### Cuadro No. 4.11

**Distribución en la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación el Centro Regional Universitario de Colón, referidos a lo amigable y fácil que es trabajar con la planificación curricular basada en competencias.**

<b>Siento satisfacción porque existe una Planificación curricular basada en competencias en mi Departamento Académico</b>	<b>Docentes</b>	<b>Relación %</b>
A. Totalmente de acuerdo	14	70 00
B. Parcialmente de acuerdo.	3	15.00
C. Totalmente en desacuerdo	2	10 00
D. No deseo opinar	01	5.00
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100 00</b>

Tabla de contingencia para el cálculo de Chi cuadrado:

Siento satisfacción con la planificación curricular basada en competencias (actitud).	Dimensión de la variable: Categoría del profesor		Total
	Regular	Especial	
Positiva	12 / 9	3 / 3	12
Negativa	3 / 6	2 / 2	8
TOTAL	15	5	20

Análisis No 1.

Chi cuadrado calculado: 2.5

Chi cuadrado de la tabla: 3.84

Interpretación: Tomando en cuenta que el valor calculado de Chi cuadrado (2.5) es menor que el valor de Chi cuadrado tabular o crítico (3.84), se procede a aceptar la hipótesis nula y a no comprobar la hipótesis científica que supone que la categoría del profesor (Regular o especial) está relacionada con la actitud del profesor que se expresa en términos de satisfacción que siente el docente con la planificación curricular basada en competencia, teniendo en cuenta la categoría (regular o especial) del docente.

#### Cuadro No. 4.12

**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la satisfacción al apegarme a los criterios de la planificación curricular basada en competencias.**

Siento satisfacción al apegarme a la planificación curricular basada en competencias	Docentes	Relación %
A. Totalmente de acuerdo.	12	60.00
B. Parcialmente de acuerdo.	3	15.00
C. Totalmente en desacuerdo.	3	15.00
D. No deseo opinar.	2	10.00
TOTAL	20	100.00

## Análisis No.2.

Tabla de contingencia para el cálculo de Chi cuadrado:

Siento satisfacción con mi trabajo con la planificación curricular basada en competencias (actitud).	Dimensión de la variable: Años de experiencias		Total
	20 años o menos	21 años o más	
Positiva	7 / 6,5	6 / 6.5	13
Negativa	3 / 3.5	4 / 3,5	7
TOTAL	10	10	20

Chi cuadrado calculado: 0 31

Chi cuadrado de la tabla: 3 84

Interpretación: Tomando en cuenta que el valor calculado de Chi cuadrado (0 31) es menor que el valor de Chi cuadrado tabular o crítico (3.84), se procede a aceptar la hipótesis nula y a no comprobar la hipótesis científica que supone que la categoría del profesor (Regular o especial) está relacionada con la actitud del profesor que se expresa en términos de satisfacción que siente el docente con la planificación curricular basada en competencia, tomando en cuenta los años de servicios (experiencia) del docente.

### Cuadro No. 4.13

**Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la disposición de seguir conduciendo mis clases bajo los criterios de la planificación curricular basada en competencias.**

Estoy dispuesto a seguir conduciendo mis cursos bajos criterios de la planificación curricular basada en competencias	Docentes	Relación %
A. Totalmente de acuerdo.	14	70 00
B. Parcialmente de acuerdo	3	15 00
C Totalmente en desacuerdo.	2	10 00
D. No deseo opinar.	1	5 00
TOTAL	20	100 00

### Análisis estadístico 3.

Tabla de contingencia para el cálculo de Chi cuadrado:

Siento satisfacción cuando conduzco mis cursos con la planificación curricular basada en competencias (actitud).	Dimensión de la variable: Título académico que posee*		Total
	Maestría o menos	Más de Maestría	
Positiva	11	2	13
Negativa	5	2	7
TOTAL	16	4	20

(\*) Dos profesores no respondieron

Chi cuadrado calculado: 0.31

Chi cuadrado de la tabla: 0.49

Interpretación: Tomando en cuenta que el valor calculado de Chi cuadrado (0.31) es menor que el valor de Chi cuadrado tabular o crítico (3.84), se procede a aceptar la hipótesis nula y a no comprobar la hipótesis científica que supone que está relacionada con la actitud del profesor que se expresa en términos de satisfacción al conducir sus cursos con la planificación curricular basada en competencia, tomando en cuenta los años de servicios (experiencia) del docente, tomando en cuenta el grado académico (maestría o menos y más de maestría)

#### Cuadro No. 4.14

Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a la disposición de apegarse a las exigencias y requerimientos de la planificación curricular basada en competencias.

Me ha sido fácil apegarme a las exigencias y requerimiento de la planificación curricular basada en competencias	Docentes	Relación %
A Totalmente de acuerdo	12	60.00
B Parcialmente de acuerdo	3	15.00
C. Totalmente en desacuerdo.	3	15.00
D. No deseo opinar.	2	10.00
TOTAL	20	100.00

#### Análisis estadístico 4.

Tabla de contingencia para el cálculo de Chi cuadrado:

Me apegué fácilmente a las exigencias y requerimientos de la planificación curricular basada en competencias (actitud).	Dimensión de la variable: Categoría del profesor		Total
	Regular	No Regular	
Positiva	9	5	14
Negativa	3	3	6
TOTAL	12	8	20

Chi cuadrado calculado: 0.35

Chi cuadrado de la tabla: 3.84

Interpretación: Tomando en cuenta que el valor calculado de Chi cuadrado (0.35) es menor que el valor de Chi cuadrado tabular o crítico (3.84), se procede a aceptar la hipótesis nula y a no comprobar la hipótesis científica que supone que está relacionada con la actitud del profesor que se expresa en términos de apearse fácilmente a las exigencias y requerimientos de la planificación curricular basada en competencia, tomando en cuenta la categoría del profesor (profesor Regular o profesor no Regular).

#### Cuadro No. 4.15 (20)

Distribución de la opinión de docentes encuestados de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón, en cuanto a no estar dispuesto a participar en capacitaciones de la planificación curricular basada en competencias.

Tomando en cuenta mi experiencia y años de docentes siempre estoy dispuesto a participar en capacitaciones sobre planificación curricular basada en competencias	Docentes	Relación %
A Totalmente de acuerdo	12	60.00
B. Parcialmente de acuerdo.	3	15.00
C. Totalmente en desacuerdo	4	20.00
D. No deseo opinar	1	5.00
TOTAL	20	100.00

Tabla de contingencia para el cálculo de Chi cuadrado:

<b>Siempre estoy dispuesto a participar en capacitaciones sobre planificación curricular basada en competencias (actitud).</b>	<b>Dimensión de la variable: Años de experiencia</b>		<b>Total</b>
	<b>15 o menos años</b>	<b>16 años o más.</b>	
Positiva	4	8	14
Negativa	1	7	6
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>20</b>

Chi cuadrado calculado: 0.4 13

Chi cuadrado de la tabla: 3.84

Interpretación: Tomando en cuenta que el valor calculado de Chi cuadrado (0.35) es menor que el valor de Chi cuadrado tabular o crítico (3.84), se procede a rechazar la hipótesis nula y a comprobar la hipótesis científica que supone que está relacionada con la actitud del profesor que se expresa en términos de siempre estar dispuesto a participar en capacitaciones sobre la planificación curricular basada en competencia, tomando en cuenta la categoría del profesor (profesor Regular o profesor no Regular).

## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Después de presentar en forma de cuadros porcentuales la información recogida, analizada e interpretada, pasamos a presentar ahora los resultados y los hallazgos más sobresalientes contrastados con los señalamientos teóricos y referenciales, y de ahí, desglosar las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Lógicamente, además del esfuerzo docente, la institución educativa tiende satisfacer ciertos requerimientos, más que todo, cuando se va a poner en marcha una nueva planificación curricular, específicamente si se trata del desarrollo de las competencias. Por ello en la teoría revisada (Arnaz) encontramos que: “Cuando la institución no es de nueva creación y en ella es elaborado un *currículum* que sustituirá a otro, también se necesita ajustar el sistema administrativo a la nueva guía, pues aquél ha sido diseñado y/o ajustado al de los *curricula* anteriores, esto es, a sus requerimientos específicos de insumos”

De igual forma, Andrade, Martínez y Vivero (ya citados), señalan: “El *currículum* en una carrera universitaria tiene como función principal orientar sistemáticamente el proceso educativo hacia los objetivos de la carrera y el perfil de salida propuesto basada en competencias.

De igual forma, Malagón Plata, ha dicho: “La formulación de un nuevo discurso sobre educación, desde lo institucional, implica un replanteamiento en lo que podría denominarse el *proyecto educativo institucional*. En ese sentido, aparecen nuevas definiciones sobre viejos términos: el *currículo* ya no es concebido como un plan de estudios, lleno de asignaturas incrustadas en un mapa vehicular, sino como una propuesta flexible de formación integral, dinámica y permanente, capaz de interaccionar con el contexto; la docencia universitaria ya no se fundamenta en la cátedra magistral o textual, sino que es vertebrada en procesos de búsqueda de conocimientos bajo nuevas pedagogías tendientes a lograr la participación y autoformación del estudiante.” Y agrega, el citado: “Hoy los estudiosos de la temática del *currícula* coinciden en la absoluta necesidad de un replanteamiento a fondo, tanto de los fundamentos teóricos, como metodológicos y operativos de la organización curricular

dominante en las universidades. En realidad la discusión no es, si se debe cambiar el currículo, sino, en el cómo y bajo qué propuesta.

La universidad, si aspira a desarrollar una educación de calidad para satisfacer los requerimientos de la sociedad para la cual fue creada, debe experimentar una reestructura global que implique infraestructura, insumos y más que todo un cambio de actitud del docente porque, en esto último está la esencia de la educación superior. Como rezan dos expresiones populares referidas al asunto: «*la calidad de un estudiante se mide por la calidad del docente que haya tendido*», y, «*dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas*»; sin embargo, como dice Prensky (ya citado): “Muchos profesores están ansiosos porque la educación avance y muchos que empiezan en esta profesión no desean repetir lo que se ha venido haciendo hasta ahora”.

De igual forma, y, referido a lo anterior, el Dr. Fernández Rojas, curriculista e investigador costarricense, en su *Planificación educativa a nivel superior con un enfoque holístico (2010)*, con gran tino ha señalado que: “La actitud del docente juega un papel primordial en el desarrollo de cualquier proyecto que esté dirigido a mejorar la educación en cualquier sentido: «a esta altura del partido, ya no necesitamos escuelas de ladrillos; necesitamos escuela de valores» Y, él mismo aclara, “la disposición y entrega del docente es fundamental. La escuela necesita educadores de vocación y no mercaderes de profesión. Necesitamos un cuerpo docente identificado con lo que hace y lo vive de corazón: esto requiere pasión, identificación y entrega; necesitamos docentes que se sientan alegres por lo que hacen”.

En la misma línea, Arauz-Rovira, ha dicho: «El buen docente es aquél que, además de estrategia y creatividad, hace gala de su preparación, disciplina y vocación: ama lo que hace y hace lo que ama; a saber, motiva los aprendizajes»

En cuanto al planeamiento del currículum, George J. Posner, en su obra: *Análisis del currículo* ha señalado: “El currículo es la manera práctica de aplicar la teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza”. Y, aclara. “Si el profesor no explicita la concepción

pedagógica con la que está diseñando su enseñanza, es probable que esté reproduciendo, sin saberlo, el modelo pedagógico tradicional, mezclándolo seguramente con elementos intuitivos de manera ecléctica”.

Ahora, si se quiere mejorar en términos de calidad a través de la planificación curricular basada en competencias debemos estar seguros que esto exige un esfuerzo mancomunado de todos los involucrados y esto exige motivación, compromiso, dedicación, empeño y disposición. Araúz-Rovira, en su *Metodología de investigación. Guía práctica para diseñar y formular proyectos*, ha enfatizado: “Desarrollar un proyecto le será muy fácil en la medida en que usted esté bien enfocado, disponga de una disciplina inquebrantable y esté lo suficientemente motivado para ese fin. Cuando usted sienta pasión y convicción por lo que hace, nada le será imposible”.

Por último, con relación a la capacitación y el entrenamiento José Arnaz, ya citado en el texto, ha dicho: “Como en cualquiera otra actividad, la que realizan los profesores puede ser mejorada en cuanto a su eficacia si se les facilita entrenamiento, esto es, capacitación sobre el trabajo específico que han de desempeñar. Si los profesores tiene que aplicar un *currículum* que acaba de ser elaborado, deben tener la oportunidad de prepararse para hacerlo en un entrenamiento especial diseñado para ellos, lo que significa considerar los conocimientos y habilidades que resultan necesarios, y las posibilidades prácticas de que disponen para adquirirlo”. (Arnaz: 2016).

Y agrega el mismo autor “Son dos las necesidades que principalmente deben atenderse en un programa de entrenamiento a profesores:

- a) La que deriva de una insuficiente preparación en relación con los contenidos que han de manejarse en el proceso de enseñanza.aprendizaje
- b) La que se refiere a insuficiencias en es aspecto didáctico, es decir, conocimientos y habilidades requeridas en la enseñanza” (Arnaz: 2016).

## **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES**

Resultó una experiencia muy valiosa la revisión de la literatura porque tuvimos la oportunidad de familiarizarnos con los nuevos conceptos de la planeación curricular basada en competencias y, de ahí, plantearnos el marco teórico de referencia y que muchas veces exige ajustar la parte administrativa y los requerimientos de insumos y recursos. No encontramos una relación significativa entre los valores observados y los valores teóricos referidos a la opinión de los docentes sobre lo amigable y fácil que es trabajar (conducta) con la planificación curricular basada en competencias, al tomar en cuenta la categoría del profesor. De igual forma, tampoco observamos valores significativos de las relaciones entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas referidas a satisfacción de la labor docente (conducta) y el trabajo con la planificación curricular basada en competencias, tomando en cuenta los años de experiencia del docente.

Por otro lado no hubo ninguna relación significativa entre conducirse (conducta) en los cursos bajo las exigencias de la planificación curricular basada en competencias y su relación con el título que el docente posee ya sea especialización, referida a la categoría del docente. Como tampoco se observó significación entre apegarse con facilidad a las exigencias y requerimientos (conducta) de la planificación curricular basada en competencias y la categoría del profesor.

A diferencia de lo arriba expuesto, fue muy significativa la disposición de los encuestados de participar en cursos de capacitación (conducta) en planificación basada en competencias, referidas a los años de experiencia que tienen los docentes.

## **CAPÍTULO VII. RECOMENDACIONES**

Al tomar en cuenta los resultados, los hallazgos y las conclusiones planteadas anteriormente pasamos ahora a hacer ciertos señalamientos que podrán tomarse a manera de recomendaciones

1. Que se realice una réplica de este trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario de Colón para comprobar los resultados obtenidos y, a la vez, incluir otras variables que puedan estar relacionadas con la conducta del docente ante los retos de la planificación curricular basada en competencias.
2. Que se realice una investigación similar, pero tomando en cuenta todas las Facultades del Centro Regional Universitario de Colón y, no solo a la Facultad de Ciencias de la Educación.
3. Que se organicen normadas de trabajos y círculos de estudios para discutir la posibilidad de incorporar la calidad de la educación superior desde la perspectiva de la planificación curricular basada en competencias.
4. Que se haga un estudio evaluativo donde se analicen los logros de aprendizaje de los estudiantes en función de las competencias y su perfil de formación.
5. Organizar una capacitación permanente a los docentes del Centro Regional Universitario de Colón, con profesores invitados y curriculistas experimentados para fomentar una cultura fundamentada en las competencias

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Ander Egg, A (2000) **El proyecto curricular en las instituciones educativas** Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 218 págs
- Andrade, M L , Vivero, S y Martínez, P. (2018). **Aportes Teóricos-Prácticos para el Diseño Curricular Universitario**. Documento de trabajo (en prensa) Universidad de Panamá, 2018, 165 págs
- Araúz-R , J N. (2016) **Metodología para la Evaluación del Conocimiento**. Panamá, Editorial Universitaria, Universidad de Panamá, 274 págs.
- Araúz-R., J. (2006) **Metodología de la Investigación: Guía Práctica para elaborar trabajo de Tesis**. Editorial La Antigua, Universidad de Panamá, 137 págs
- Araúz-Rovira, J (2006). **La academia universitaria: una experiencia para vivirla**. Editorial La Antigua, Universidad Santa María LA Antigua, Panamá, 150 págs
- Arnaz, J A (2016) **La planeación curricular** Editorial Trillas, México, 74 págs
- Bernal, J B. (2009) **Universidad, Globalización y Heterogeneidad Institucional**. Panamá, Editorial Universidad Especializada de las Américas, UDELAS, 315 págs
- Bernal, J B (2001) **La educación superior en Panamá: situación, problemas y desafíos** Panamá, Consejo de Rectores de Panamá, 94 págs
- Bustamante, M de A , y Araúz-Rovira, J N (2016) **La pedagogía del método. Un enfoque heurístico para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación**. Editorial Universitaria, Universidad de Panamá, 285 págs
- Cabra Torres, F. (2008) **La evaluación y el enfoque de competencias. Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad**. *redalig.org* Revista Científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal No. 63, págs 91-105 Bogotá, Colombia [http //www redalyc org/articulo oa?id=20611455007](http://www.redalyc.org/articulo oa?id=20611455007)
- Cabrera Rodríguez, F y Bordas Alsina, M I **Estrategia de evaluación de los aprendizajes centrada en el proceso**. Editorial Revista española de pedagogía, 25-28 págs
- Cobham, C V (2003). **La Educación Integral fundamentada en valores: Un enfoque curricular para la Formación Docente** Universidad Tesis de Grado para optar al Título de Doctor en ciencias de la Educación, 105 págs

- Cruz, J. (1999). **Educación, Excelencia, Autoestima, pertenencia y T. Q. M.** Colección siglo XXI, México, Editorial Orión-México, 1996, pp. 199.
- Díaz Barriga, F. (2005). ***Desarrollo del currículum e innovación: Modelos de investigación en los noventa.*** Perfiles educativos vol. 27, No. 107, enero, 2005.
- Barriga Díaz, F. y otros (1990) **Metodología básica de diseño curricular para la educación superior.** Editorial Trillas, México, 329 págs.
- Espino, M. C. (1990). **Planificación de la enseñanza y toma de decisiones del profesor.** Editorial Universidad de Murcia, España. 160 págs,
- Fernández Rojas, C (2010). **Planificación educativa a nivel superior con un enfoque holístico.** UNA, Universidad Nacional de Alajuela, Costa Rica, 2000, 220 págs.
- Flórez Ochoa, R. (1998). **Hacia una pedagogía del conocimiento.** Editorial McGraw Hill, Bogotá, Colombia, 311 págs.
- Fromm, E. (2007) **El Arte de amar.** Editorial Paidós, Barcelona. España, 212 págs.
- Góndola Vega, J. M. (2020). ***Paradigmas, Normales Legales y Curricular de la Transformación Curricular de la Educación Media en Panamá (2010-2015).*** Tesis de Grado para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación con Énfasis en Currículum. 187 págs.
- Lafrancesco, G. (1998). **Proyecto Educativo Universitario** Editorial Universidad Católica Santa María La Antigua, Panamá. 84 págs.
- lafrancesco, G (2004). **Currículo y Plan de Estudios.** IV edición. Cooperativa Editorial Magisterio Colombia
- Leyton Soto, M. (2014) **Modelo de Diseño Curricular.** Editorial Biblioteca Latinoamericana de Educación, Chile, 146 págs
- López J. N. E. (1996). **Modernización curricular de las instituciones educativas.** Editorial Libros & Libres, S. A Bogotá, Colombia, 118 págs
- López Ruiz, M. Y. (2011). **Diseño curricular por competencias en la educación superior.** Escuela de Postgrado, Universidad Wiener, Lima, Perú, 84 págs.
- Malagón Plata, L. A. (2011). **Currículum y en la Educación Superior.** Editorial Alma Mater Magisterio, Bogotá, Colombia, 175 págs

- Martínez Sánchez, F (1995) **El perfil del docente universitario en los albores del siglo XXI** Universidad de Murcia, España
- Moreno Olivos, T (2012) **La evaluación de competencias en educación**. Revista Electrónica Sinéctica, núm 39, julio-diciembre, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México, págs: 1-20
- Oppenheimer, A (2011) **Basta de historias** Editorial DEBATE, V edición, México, pp.422
- Posner, G. J (1998). **Análisis del currículo** Editorial McGraw Hill, segunda edición, Trad de Gladys Arango Medina, Bogotá, Colombia, 347 págs
- Pimienta Prieto, J H (2008). **Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias**. Editorial Pearson Educación de México, 134 págs
- Pitty Santiago, L I. (2016). **La transformación curricular por competencias como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de inglés con fines específicos** Tesis para optar por el Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá, 2016, 285 págs
- Prada, R (1998) **Escuelas psicológicas y psicoterapéuticas**. Editorial San Pablo, Bogotá, Colombia, 222 págs
- Prensky, M (2015) **El mundo necesita un nuevo currículo**. Editorial Biblioteca Innovación Educativa, España, 133 págs
- Rosenberg, M J (2001) **E-learning. Strategies for delivering knowledge in the digital age** USA, McGraw-Hill
- Sacristán, J. G y otros (2012). **Diseño, desarrollo e innovación del currículum**. Editorial Morata, España, 119 págs
- Sacristán, J G (1998) **El currículum: Una reflexión práctica** Editorial Morata, Madrid, España, 419 págs
- Solanes Puchol Á , Núñez Núñez, R. y Rodríguez Marín, J. (2012) **Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios** Universidad Miguel Hernández (Elche, Alicante, España) <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/429/349>
- Tobón, S (2008) **La formación basada en competencias en la educación superior. Enfoque complejo** Universidad Autónoma de Guadalajara [www.cife.wsq.cife.ws](http://www.cife.wsq.cife.ws)

Universidad Tecnológica de Panamá (2013). **Guía para la Elaboración de Programas de Asignaturas**. Elaborado por DIPLAN y el consenso y revisión de la Vicerrectoría Académica y los Decanos de diversas Facultades. 35 págs.

En la Web (línea):

<https://www.sutori.com/story/historia-del-curriculum--fCnazTkWo8krQycT9orJFFbc> (Historia del currículum: Antecedentes históricos de la Teoría Curricular.

<https://www.google.com/search?source=univ&tbm=isch&q=visi%C3%B3n+de+hoy+del+curr%C3%ADculo+educativo+a+nivel+superior&sa=X&ved=2ahUKEwjatsL46IHqAhX1SzABHdpiAlgQsAR6BAGBEAE&biw=1745&bih=881#imgrc=plzmSg3vGjVUHM> Docencia para la educación superior: Aspectos Generales del currículum.

## ANEXO No. 1

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE COLÓN  
Facultad de Ciencias de la Educación  
(Encuesta de Opinión)

**Generalidades:** Como parte de la Maestría en Investigación Científica estamos realizando un estudio que tiene como objetivo conocer la actitud y la disposición del docente frente al reto que presenta la planificación curricular por competencias, como parte de la calidad que exige la educación superior en nuestra universidad. La información que usted nos brinde, tanto general como específica, se utilizará con un fin académico y en forma confidencial, por lo tanto, le solicitamos que no escriba su nombre ni firme este formulario por ninguna parte.

**Instrucciones:** Lea detenidamente cada pregunta o conducta y encierre en círculo, la respuesta que usted considera que se ajusta más a su caso. En algunos casos tendrá que llenar un espacio en blanco con una palabra, una frase o una oración, para darle mejor sentido a su respuesta.

### DATOS GENERALES:

**1. Los años de experiencia que usted tiene como docente universitario están comprendido entre:**

- A. 10 años o menos.                      B. De 11 a 15 años                      C. De 16 a 20 años.  
D. De 21 a 25 años.                      E. De 26 a 30 años.                      F. 31 años o más.

**2. Su edad está comprendida entre:**

- A. 32 años o menos.                      B. De 33 a 39 años                      C. De 40 a 46 años.  
D. De 47 a 53 años.                      E. De 54 a 60 años                      F. 61 años o más.

**3. ¿Cuántos años hace que usted recibió su último título o de maestría o doctorado?**

- A. 2 años o menos.                      B. De 3 a 5 años.                      C. De 6 a 8 años.  
D. De 9 a 11 años                      E. De 12 a 14 años                      F. 15 años o más.

**4. La programación de las asignaturas de mi última maestría o doctorado fue hecha sobre la base de una planificación curricular basada en competencias.**

- A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.  
C. Totalmente en desacuerdo.                      D. No deseo opinar.

**5. En los últimos cinco años he pertenecido al Departamento Académico de**

- A. Administración y Supervisión Educativa.                      B. Currículum  
C. Desarrollo Educativo.                      D. Didáctica y Tecnología Educativa.  
E. Evaluación e Investigación Educativa.                      F. Tecnología Educativa.

## **DATOS ESPECÍFICOS:**

**6. La planificación curricular basada en competencias que hicimos en mi Departamento Académico se hizo sobre un diagnóstico situacional y un inventario de necesidades**

- A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.  
C. Totalmente en desacuerdo.                D. No deseo opinar.

**7. Las planeación de las asignaturas que se han hecho en mi Departamento Académico en los últimos cinco años se han llevado a cabo mediante una Planificación curricular basada en competencias.**

- A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.  
C. Totalmente en desacuerdo.                D. No deseo opinar.

**8. Con la experiencia docente que poseo me ha sido fácil distinguir la diferencia entre la planificación curricular tradicional de la planificación curricular basada en competencias.**

- A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.  
C. Totalmente en desacuerdo.                D. No deseo opinar.

**9. Mi experiencia me indica que los objetivos en términos de conductas son iguales que las competencias.**

- A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.  
C. Totalmente en desacuerdo.                D. No deseo opinar.

**10. Puedo asegurar y lo demuestro con evidencias que domino la Planificación curricular basada en competencias.**

- A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.  
C. Totalmente en desacuerdo.                D. No deseo opinar.

**11. Mi experiencia docente me permite distinguir correctamente la diferencia entre las competencias básicas, las competencias generales y las competencias específicas.**

- A. Totalmente de acuerdo                      B. Parcialmente de acuerdo.  
C. Totalmente en desacuerdo.                D. No deseo opinar

**12. Si la planificación curricular de las asignaturas que imparto viene dada por el Departamento Académico sobre la base de las competencias, siempre me apego a las condiciones que exige el uso de los recursos metodológicos apropiados.**

- A. Totalmente de acuerdo                      B. Parcialmente de acuerdo.  
C. Totalmente en desacuerdo.                D. No deseo opinar.

**13. La organización de los contenidos de la asignatura los realizo pensando en el perfil de egreso de los estudiantes tal como lo exige la planificación curricular basada en competencias.**

- A Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.  
C. Totalmente en desacuerdo.                D. No deseo opinar.

**14. El desarrollo de los cursos que imparto los llevo a cabo con las herramientas que exige la planificación curricular basada en competencias.**

A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.

C. Totalmente en desacuerdo.                      D. No deseo opinar.

**15. La evaluación de los logros de aprendizajes de los estudiantes lo hago de acuerdo a las exigencias de la evaluación por resultados basado en competencias.**

A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.

C. Totalmente en desacuerdo.                      D. No deseo opinar.

**16. Considero que es más fácil y amigable el desarrollo de mis clases cuando existe una planificación curricular basada en competencias.**

A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.

C. Totalmente en desacuerdo.                      D. No deseo opinar.

**17. Siento satisfacción apegarme a los criterios que exige la planificación curricular basada en competencias.**

A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.

C. Totalmente en desacuerdo                      D. No deseo opinar.

**18. Estoy dispuesto a seguir conduciendo mis clases bajo los criterios de la planificación curricular basada en competencias.**

A. Totalmente de acuerdo                      B. Parcialmente de acuerdo

C. Totalmente en desacuerdo.                      D. No deseo opinar.

**19. Considero que tengo buena disposición de apegarme a las exigencias y requerimientos de la planificación curricular basada en competencias para orientar mis cursos.**

A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.

C. Totalmente en desacuerdo                      D. No deseo opinar.

**20. A esta altura de mi carrera docente, no estoy dispuesto a participar en capacitaciones de la planificación curricular basada en competencias.**

A. Totalmente de acuerdo.                      B. Parcialmente de acuerdo.

C. Totalmente en desacuerdo.                      D. No deseo opinar.

**NOTA: Si usted tiene algunas observaciones o recomendaciones puede hacerlo en este espacio.**

---

---

---

---

---

**MUCHAS GRACIAS POR HABER PARTICIPADO Y OFRECIDO LA INFORMACIÓN REQUERIDA**

**ANEXO No. 2**  
**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PANAMÁ**  
**DIRECCIÓN GENERAL DE PLANIFICACIÓN UNIVERSITARIA**

**GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURAS**

**NIVELES DE PLANEAMIENTO Y CONCRECIÓN CURRICULAR**

El Currículo se concreta en un Proyecto Educativo y en un proceso unitario, integral realizable a diversos niveles. La noción del proceso como continuo considera la existencia de diferentes niveles de diseño, destacándose la estrecha vinculación entre los momentos de la planificación. Desde el nivel de Política Educativa hasta las aulas se recorren tres niveles conocidos como de Concreción Curricular

**Primer Nivel:**

Nivel Institucional es el nivel macro de Políticas Educativas que, a nivel nacional, establecen un conjunto de prescripciones y orientaciones obligatorias sobre la intencionalidad del Sistema Educativo y de la formación universitaria. Tiene un carácter abierto, flexible, orientador y prescriptivo. Señala intenciones educativas, orientaciones, planteamientos metodológicos y su característica definitoria es la generalidad. Incluye tanto las Políticas del Sistema Educativo a nivel nacional como las Políticas Curriculares establecidas por la Universidad Tecnológica de Panamá.

**Segundo Nivel:**

Gestión Académica Administrativa de la Universidad: está representado por el conjunto de decisiones articuladas que materializan el Currículo en propuestas de intervención didáctica (planes sintéticos y analíticos) que responden a las Políticas de la Universidad Tecnológica de Panamá. La responsabilidad de la concreción en este nivel recae en la facultad, en el centro regional, en un departamento, en el equipo docente y los diseñadores de la oferta siendo coherente con el contexto y sus necesidades específicas

**Tercer Nivel:**

Ejecución y desarrollo del Currículo que responde a la planificación de aula o micro planeamiento: en el que el docente determina y rediseña el currículum de acuerdo a las características especiales del grupo, la modalidad y la región.

Algunos autores hablan de un cuarto nivel de concreción refiriéndose a las Adecuaciones Curriculares que necesitan los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) para cursar con éxito una carrera. Así como hay tres niveles de Concreción Curricular respecto a la Planificación, también hay una dimensión temporal del diseño curricular que implica la programación prospectiva: larga (para todo el nivel académico: planificación analítica), que se desdoblada en programaciones cortas (para las horas clases: planificación de aula, didáctica o sílabo) según la carga horaria destinada a la enseñanza de la disciplina.

### **TAREAS Y ACCIONES DE LOS ESTAMENTOS VINCULADOS A LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ASIGNATURAS**

#### **RECTORÍA**

1. Establece con la Vice Rectoría Académica la formulación de Políticas Curriculares relativas al diseño de Programas de Asignaturas y a los procesos de revisión y actualización de dichos instrumentos curriculares.
2. Comparte informaciones con las Unidades Académicas y sugiere nuevas acciones que orienten la toma de decisiones relacionadas con la revisión y/o actualización de programas de asignaturas.
3. Evalúa las informaciones sobre el desarrollo de los lineamientos adoptados y de los procesos de programación curricular (a saber, diseño, revisión y/o actualización)
4. Propone a los Órganos de Gobierno los resultados de las acciones desarrolladas en cuanto a las políticas de diseño, elaboración y/o actualización de programas de asignaturas.

#### **COMISIÓN DE REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE PROGRAMAS**

1. Interpreta las Políticas Curriculares relacionadas a los procesos de diseño y actualización de programas de asignaturas
2. Propone lineamientos para la elaboración y actualización de los programas de asignaturas.
3. Coordina y brinda información acerca del avance en los procesos de actualización y elaboración de los programas de asignaturas.
4. Evalúa los logros y determina proyecciones relacionadas con los procesos de actualización y elaboración de programas de asignaturas.

Las tareas señaladas fueron el producto del Taller de “Elaboración de programas de asignaturas”

## ANEXO No. 3

### BASES CONCEPTUALES DE UN CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS

#### (MEDUCA, PANAMÁ)

#### Aspectos legales, filosóficos y pedagógicos

La educación, de acuerdo al Capítulo V de la Constitución Política Panameña, es un derecho de todos. Cualquier actualización o transformación debe tener bien claro este postulado, y señala a lo largo del articulado que *“la educación debe atender el desarrollo armónico e integral del educando dentro de la convivencia social, en los aspectos físico, intelectual, moral, estético y cívico y debe procurar su capacitación para el trabajo útil en interés propio y en beneficio colectivo”* (Art.92) y, al mismo tiempo establece, Que: ... *“determinará la dependencia estatal que elaborará y aprobará los planes de estudios, los programas de enseñanza y los niveles educativos”*... (Art. 96)

Los principios universales, humanísticos, cívicos, éticos, morales, democráticos, científicos, tecnológicos de la cultura y sociedad panameña son recogidos por la Ley Orgánica de Educación (Ley 47 de 1946) en el Art.3; la cual más adelante concibe la educación como.. *“ un proceso permanente, científico y dinámico, que propiciará el desarrollo de los principios de “aprender a ser”, “aprender a aprender” y “aprender a hacer”, sobre proyectos reales que permitan preparar al ser humano y a la sociedad con una actitud positiva hacia el cambio que eleve su dignidad, fundamentados en el fortalecimiento del espíritu y el respeto a los derechos humanos”*.(Art.14)

Esto implica, por ejemplo, que el sistema educativo debe estar actualizándose de forma permanente, si quiere mantenerse acorde con los cambios tecnológicos y científicos, utilizando métodos y técnicas didácticas activas y participativas. Con ello se logrará, no solo que culmine de manera efectiva el primer nivel de enseñanza, sino, también, facilitará su formación en el segundo nivel, de manera más específica... *“a efecto de prepararlo para el trabajo productivo, que le facilita su ingreso al campo laboral y proseguir estudios superiores de acuerdo con sus capacidades e intereses y las necesidades socioeconómicas del país”* (Art.83)

De igual forma, la legislación educativa vigente establece como fines de la educación panameña:

“Contribuir al desarrollo integral del individuo con énfasis en la capacidad crítica, reflexiva y creadora para tomar decisiones con una clara concepción filosófica y científica del mundo y de la sociedad, con elevado sentido de solidaridad humana”; “fomentar el desarrollo, conocimiento, habilidades, actitudes y hábitos para la investigación y la innovación científica y tecnológica, como base para el progreso de la sociedad y el mejoramiento de la calidad de vida; impulsar, fortalecer y conservar el folclore y las expresiones artísticas de toda la población, de los grupos étnicos del país y de la cultura regional y universal; fortalecer y desarrollar la salud física y mental” por medio del deporte y actividades recreativas de vida sana, como medios para combatir el vicio y otras prácticas nocivas; “e incentivar la conciencia para la conservación de la salud individual y colectiva”. (art. 10)

Es por ello indispensable el fortalecimiento de los valores de la familia panameña como base fundamental para el desarrollo de la sociedad; garantizando la formación del ser humano para el trabajo productivo digno en beneficio individual y social, y cultivando sentimientos y actitudes de apreciación estética en todas las expresiones de la cultura, y contribuyendo a la formación, capacitación y perfeccionamiento de la persona como recurso humano, con la perspectiva de la educación permanente, para que participe, eficazmente, en el desarrollo social, económico, político y cultural de la Nación, y reconozca y analice críticamente los cambios y tendencias del mundo actual. (art. 10)

Desde esta perspectiva, los objetivos de la educación panameña puntualizan la contribución a la solución de los problemas de inequidad e ineficacia, a fin de que todos los alumnos en edad escolar alcancen, de acuerdo a sus potencialidades, el pleno desarrollo de las capacidades y habilidades que les garanticen un nivel educativo deseable de educación común para el conjunto de la población; la garantía de una formación fundamental en conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos que les faciliten la comprensión de las relaciones de los alumnos con el entorno y la necesidad vital de preservar su salud y la de otros miembros de la comunidad; así como el uso racional de los recursos tecnológicos apropiados para la satisfacción de las necesidades y el mejoramiento de la calidad de vida.

Además, debe promover en los alumnos el pensamiento crítico y reflexivo para que desarrollen su creatividad e imaginación y que posean y fortalezcan otros procesos básicos y complejos del pensamiento, tales como la habilidad para observar, analizar, sintetizar, comparar, inferir, investigar, elaborar conclusiones, resolver problemas y tomar decisiones; propiciar el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje para que internalicen los valores, costumbres, tradiciones, creencias y actitudes esenciales del ser panameño, asentados en el conocimiento de la historia patria y de la cultura nacional; y, finalmente, garantizar el aprendizaje de la importancia de la familia como unidad básica de la sociedad, del respeto a su condición de ser humano y a la de los demás; del derecho a la vida y de la necesidad de desarrollar, fortalecer y preservar una cultura de paz y que actúen de acuerdo con los valores asumidos.

Finalmente, la educación panameña también tiene fundamentos epistemológicos, psicológicos, socio-antropológicos y principios pedagógicos como integralidad, relevancia, flexibilidad, pertinencia, articulación y actualización, los cuales siguen vigentes y respaldan cualquier acción que beneficie un cambio en el sistema educativo y que se definen a continuación:

El currículo se organiza en torno a una visión integradora que se concreta, por una parte, en la búsqueda del educando como ser integral, cuya formación en lo cognoscitivo, lo socioafectivo y lo psicomotor, será preocupación permanente del nuevo currículo. Esta visión integradora del alumno no separa las tres dimensiones, sino que las ve como interactuantes, integradas e integradoras. Por otra parte, se aplica el principio de integración como elemento esencial en el proceso mismo de diseño del currículo. En esta línea, se busca establecer niveles de correlación e integración entre algunas de las asignaturas del plan de estudios y entre los contenidos de diversas disciplinas en una asignatura.

Vale la pena destacar el principio pedagógico de integralidad, ya que el currículo se organiza en torno a una visión integradora que se concreta; por una parte, en la búsqueda del educando como ser integral, cuya formación en lo cognoscitivo, lo socioafectivo y lo psicomotor, será preocupación permanente en la actualización de los programas de estudio. Se deriva de la aplicación del anterior; sin duda, en el momento de adecuar el currículo a los alumnos, grupos culturales y comunidades, adquiere relevancia para ellos, pues llena sus necesidades e intereses. Asimismo, se pretende que la propuesta nacional misma, sea

diseñada teniendo en cuenta este principio de relevancia; en términos de visualizar la importancia de un currículo que prepare para la vida, que resulte significativo para los alumnos y que se convierta en una alternativa acorde con las expectativas de un momento de transición hacia un nuevo siglo.

### **Actualización de los programas de estudio**

Resulta particularmente importante en la propuesta flexible que debe adecuarse a las características de los alumnos y a las necesidades y condiciones socioeconómicas y culturales de las comunidades y los grupos. Este principio se justifica en la promoción que se está haciendo de una propuesta de descentralización y de fortalecimiento de la autonomía de las instituciones educativas. Este principio curricular implica el retorno de niveles de decisión a la unidad principal en el que se hace efectivo el currículo: la institución educativa y el aula.

Se relaciona también, estrechamente, con los dos anteriores. Ciertamente, un currículo flexible y relevante resulta también pertinente. Se destaca este principio de manera especial para señalar una línea esencial en el nuevo currículo, que se refiere a la búsqueda de diferenciaciones curriculares, con sustento en la consideración de poblaciones y grupos culturalmente diversos (grupos étnicos, grupos marginados o discriminados por diversas razones). La aplicación de este principio implica un rasgo innovador del nuevo currículo; la incorporación de los elementos de cultura cotidiana.

Se trata de una valoración y legitimación de la cultura cotidiana al lado de la cultura sistematizada o universal.

Adquiere un valor especial en el cambio curricular desde la Educación General Básica, hasta la Educación Media, como una estructura articulada de cara a la Educación Superior del sistema educativo que requiere consistencia entre los diferentes niveles del sistema.

De igual forma, es considerado este principio de manera específica al organizar los objetivos y contenidos de cada uno de los programas de estudio. Se pretende que los procesos pedagógicos se desarrollen de manera tal que la articulación entre contenidos permita a los estudiantes lograr en forma gradual crecer en su aprendizaje, considerando que es así como da el desarrollo del pensamiento: como un proceso evolutivo.

El cambio curricular plantea el principio de actualización como un elemento primordial para garantizar una propuesta de actualidad y en permanente actualización. Se trata, en un

primer momento, de que el currículo que se propone esté acorde con las exigencias del momento presente, tanto en las corrientes psicopedagógicas y curriculares, como en el contenido curricular. En un segundo momento, se propone que el nuevo currículo se asuma como una propuesta en constante dinamismo y, por tanto, debe tenerse en cuenta este principio de actualización; de tal manera que se garantice una permanente revisión del currículo, y se evite caer nuevamente en uno obsoleto.

### **Argumentos a favor de la actualización**

Desde hace varios años, el Ministerio de Educación ha venido realizando estudios que le dan un sustento científico a la actualización de programas de estudio del nivel de Educación General Básica y Educación Media. Vale la pena mencionar el de Echeverría (2007 y 2010) quien, además de señalar carencias del sistema educativo panameño, como por ejemplo “la vigencia de planes de estudio desde 1958; la excesiva oferta de bachilleratos y planes de estudio recargados; los fracasos para ingresar a la educación superior, la ausencia de criterios científicos para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en el aula; la falta de un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, supervisores y directivos; la falta de motivación y resistencia hacia el cambio; el limitado acceso a la tecnología; que los estudiantes no han podido desarrollar las competencias necesarias en las áreas de comunicación y lenguaje, pensamiento lógico, resolución de problemas, elaboración de proyectos, manejo de la información con herramientas informáticas y cultura emprendedora; el predominio de métodos transmisivos que generan la pasividad y memorización del alumno”, entre otros

Más recientemente, el SERCE, (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) aplicado en 2008, demostró que el 50% de los estudiantes llega a tercer grado sin haber adquirido la habilidad de leer y entender un texto, mientras el 30% y el 70% de los de tercero y sexto grado no logran un desempeño adecuado en el aprendizaje de asignaturas como Ciencias, Matemática y Español (Echeverría, 2010). Por eso, en su estudio sobre la Educación General Básica recomienda algunas acciones como:

- Actualización de los contenidos de los programas vigente.

Fortalecer el sistema de capacitación a docentes sobre estrategias metodológicas en las asignaturas básicas (Español, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) que sea permanente durante el año escolar, y con un real seguimiento que permita evaluar su ejecución.

- Fortalecer la supervisión en todos los niveles educativos, para que sea efectiva y de calidad
- Incorporar las tecnologías de la ciencia y la comunicación (TIC's), para disminuir las brechas observadas en este nivel educativo de la E.B.G.
- Retomar acciones para brindar orientación educativa y profesional como acción clave en la toma de decisiones de los egresados de la E.B.G.
- Fortalecer la formación académica y actitudinal del estudiantado, a través de estrategias metodológicas, para evitar la degradación de los aprendizajes en la medida que va avanzando en los grados y niveles del Sistema Educativo
- Ejecutar actividades pedagógicas escolares para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de la E.B.G., a través de talleres, conferencias, investigaciones, intercambios intercolegiales, otras.
- Profundizar los contenidos de las asignaturas de las áreas humanística, científica y tecnológica para que prevalezca la continuidad de los conocimientos a través de toda la Educación Básica y la Educación Media, para que se logre una debida articulación teniendo presente los valores.
- Valorar otras experiencias nacionales e internacionales, indicadores curriculares y los nuevos enfoques para la reformulación de los contenidos programáticos y, de ser necesario, el Plan de estudio de la Educación Básica General.