

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**PERTINENCIA DEL DISEÑO CURRICULAR DEL
PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
EN RELACIÓN CON LAS EXIGENCIAS
DEL MERCADO LABORAL**

**POR:
CARMEN MARINA SANJUR ADAMES**

**TESIS PRESENTADA ANTE EL PROGRAMA DOCTORAL, COMO
UNO DE LOS REQUISITOS PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DAVID, CHIRIQUÍ, 2007

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
UNACHI

PERTINENCIA DEL DISEÑO CURRICULAR DEL
PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
EN RELACIÓN CON LAS EXIGENCIAS
DEL MERCADO LABORAL

TESIS
PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTADO POR:
CARMEN MARINA SANJUR ADAMES

DIRECTOR DE TESIS:
DR. EDUARDO S. BARSALLO V.

TRIBUNAL EVALUADOR

DR. EDUARDO S. BARSALLO V.
DIRECTOR


Lucinia E. Serracin Ph.D.
DRA. LUCINIA SERRACÍN
JURADO

DR. MAXIMINO ESPINO C.
JURADO

30-8-07.

B.R.f.f.

obs./gut.

e-1

17514

DEDICATORIA

A mis hijos, Wilber Alexis y Aracelly Janette

A mis nietos, Mario Alcides, Lyann Michelle,

Aurelio Enrique y Wilber Alexis

A mi madre, Soledad Adames de Sanjur

AGRADECIMIENTO

Dejo consignado mi profundo agradecimiento al Dr. Eduardo S. Barsallo V., director de esta tesis, por sus oportunas observaciones las que permitieron mi crecimiento y madurez en el tema de esta investigación; además, por su permanente buen ánimo para ayudarme a enfrentar las situaciones adversas que en el largo trayecto se presentaron.

De igual manera, expreso mi gratitud imperecedera al distinguido Dr. Maximino Espino, quien con sus sugerencias precisas, me ayudó a despejar muchas dudas.

De forma especial, agradezco la gentileza de la connotada Mgtra. Leidys Torres, por su especial dedicación en la corrección del texto.

Con mucho cariño, a mi equipo del Instituto del Saber: Mirna, Judith, Gloria y Rodrigo, quienes fueron, cada uno en su momento, los responsables de la transcripción de los manuscritos.

¡A todos, infinitas gracias!

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO I. ELEMENTOS INTRODUCTORIOS	
1.1 Planteamiento del Problema	2
1.2 Fuentes del Problema	4
1.3 Antecedentes	5
1.4 Justificación	6
1.5 Objetivos de la Investigación	8
1.5.1 General	8
1.5.2 Específicos	9
1.6 Delimitaciones, Limitaciones y Alcances	9
1.6.1 Delimitaciones	9
1.6.2 Limitaciones	10
1.6.3 Alcance	10
CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO	
2.1 Marco Contextual	
2.1.1 Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Chiriquí.	12
2.1.2 Profesorado en Educación Primaria	14
2.1.1.1 Generalidades	14
2.1.3 Elementos del actual diseño curricular de la carrera	15
2.1.3.1 El plan de estudios	15
2.1.3.2 Los programas de estudios	22
2.1.3.3 El perfil de egreso	29
2.1.3.4 ¿Qué cambios o reformas requiere?	29
2.1.4 Las competencias como elemento de cambio, en los planes de Estudio	32

2.1.5	Las actitudes humanas como elemento de opinión	38
2.1.6	La pertinencia como criterio de calidad de la educación superior	41
2.2	Marco Teórico	
2.2.1	Planteamientos básicos de las teorías curriculares	42
2.2.2	Vinculación de los aspectos teóricos del currículum con los aspectos de la práctica educativa	47
2.2.3	Concepciones de diseño curricular	48
2.2.4	Antecedentes de la planificación curricular en la planeación educativa	51
2.2.5	Evolución histórica de la formación docente	55
2.2.6	Influencias de las concepciones y enfoques curriculares en la formación del docente	59
2.2.7	La transformación curricular en el marco de la modernización de la educación panameña	66
2.2.7.1	Influencia de la transformación curricular en la formación del docente de educación primaria.	72

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1	Paradigma que Sustenta la Investigación	74
3.2	Tipo de Investigación	78
3.3	Fuentes de Información	81
3.3.1	Materiales	81
3.3.2	Sujetos	81
3.3.2.1	Población	81
3.3.2.2	Muestra	82
3.4	Técnicas e Instrumentos	84
3.4.1	Descripción y validación de los instrumentos	85
3.4.1.1	Descripción	85
3.4.1.2	Validación	87
3.5	Definición de Variables	90

3.5.1	Variable 1. Opinión de los sujetos participantes en la relación con la pertinencia del plan de estudios de la carrera.	90
3.5.2	Variable 2. Opinión de los sujetos participantes en relación con la pertinencia de los programas de estudio de la carrera.	91
3.5.3	Variable 3. Opinión de los sujetos participantes en relación con la pertinencia del perfil de egreso de la carrera.	92
3.5.4	Variable 4. Opinión de los sujetos participantes en relación con los cambios o reformas al diseño curricular de la carrera.	93
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS		
4.1	Datos Generales de los Grupos Participantes	96
4.2	Variable 1. Opinión de los Grupos Participantes en Relación con la Pertinencia del Plan de Estudios de la Carrera.	102
4.3	Variable 2. Opinión de los Grupos Participantes en Relación con la pertinencia de los Programas de Estudio de la Carrera.	113
4.4	Variable 3. Opinión de los Grupos Participantes en Relación con la Pertinencia del Perfil de Egreso de la Carrera.	135
4.5	Variable 4. Opinión de los Grupos Participantes en Relación con los Cambios o Reformas al Diseño Curricular de la Carrera.	147
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		
5.1	Conclusiones	158
5.2	Recomendaciones	162
CAPÍTULO VI. PROPUESTA		
CAPÍTULO VII. BIBLIOGRAFÍA		
	Bibliografía e Infografía	173
	Anexos	177

ÍNDICE DE MATRIZ

Matriz N° 1.1 Plan de Estudio Primer Año	19
Matriz N° 1.2 Plan de Estudio Segundo Año	20
Matriz N° 1.3 Plan de Estudio Tercer Año	21

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1.1 Fases del Diseño Curricular	50
Figura N° 1.2 Por qué se hace necesario el cambio	69
Figura N° 1.3 Qué ofrece el nuevo currículum panameño	70

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1	Población y muestra, nivel de confianza y margen de error	85
Cuadro N° 2	Egresados por sexo según edad. Unachi 2003-2004	97
Cuadro N° 3	Egresados según distrito donde laboran. UNACHI 2003-2004	99
Cuadro N° 4	Directores de escuelas por sexo, según años de servicios	101
Cuadro N° 5	Conocimiento del plan de estudios de la carrera, según los grupos participantes. Años 2003-2004.	103
Cuadro N° 6	Egresados de la carrera por sexo, según si recibió orientación sobre los elementos del plan de estudio. UNACHI 2003-2004.	105
Cuadro N° 7	Egresados según su opinión acerca si el plan de estudios fue modificado en el transcurso de la carrera. UNACHI 2003-2004.	107
Cuadro N° 8	Opinión de los grupos participantes, según si consideran que el plan de estudios actual contiene las asignaturas que se requieren para ejercer la docencia. UNACHI 2003-2004	110
Cuadro N° 9	Opinión de los egresados por sexo, según si están satisfechos con el plan de estudios cursado. UNACHI 2003-2004	112
Cuadro N° 10	Opinión de los egresados por sexo, según si los programas de la carrera, se enmarcan en la creatividad, el descubrimiento y la construcción del conocimiento. UNACHI 2003-2004	115
Cuadro N° 11	Opinión de los grupos participantes sobre si los programas de la carrera, fueron desarrollados sobre la base de la nueva concepción del contenido conceptual, procedimental y actitudinal. UNACHI 2003-2004.	118
Cuadro N° 12	Opinión de los grupos investigados sobre si existe coherencia entre lo aprendido en la carrera y las exigencias para ejercer la docencia. UNACHI 2003-2004	122
Cuadro N° 13	Opinión de los egresados por sexo, según si los bloques temáticos de los programas de la carrera fueron planteados mediante experiencias relevantes. UNACHI 2003-2004	125

Cuadro N° 14 Opinión de los egresados del profesorado por sexo, según si están satisfechos con los programas de la carrera. UNACHI 2003-2004	128
Cuadro N° 15 Opinión de los directores de escuelas, y directivos de la Facultad según si consideran que los egresados de la carrera, propician oportunidades de aprendizaje integrado. UNACHI 2003-2004	131
Cuadro N° 16 Opinión de los directores y directivos de la Facultad, según si consideran que los egresados poseen la fortaleza para aplicar la evaluación criterial. UNACHI 2003-2004.	134
Cuadro N° 17 Opinión de los grupos participantes, con relación a si comprendieron las dimensiones del perfil de egreso actual de la carrera. UNACHI 2003-2004.	136
Cuadro N° 18 Opinión de los grupos participantes, con relación a si el perfil de egreso de la carrera es igual al perfil del docente que requiere el MEDUCA. UNACHI 2003-2004.	139
Cuadro N° 19 Opinión de los grupos investigados con relación a si el perfil de egreso actual se fundamentó en las dimensiones del conocimiento. UNACHI 2003-2004.	142
Cuadro N° 20 Opinión de los grupos investigados con relación a si el egresado de primaria demuestra seguridad para ejercer la docencia. UNACHI 2003-2004.	145
Cuadro N° 21 Opinión de los egresados en primaria por sexo, según si están satisfechos con el perfil de egreso actual de la carrera. UNACHI 2003-2004.	147
Cuadro N° 22 Opinión de los grupos investigados con relación a si el modelo curricular actual requiere cambios o reformas. UNACHI 2003-2004.	150
Cuadro N° 23 Opinión de los grupos participantes con relación a si la Facultad Ciencias de la Educación marcha a la par en cuanto a cambios e innovaciones, con el MEDUCA. UNACHI 2003-2004.	153

Cuadro N° 24 Opinión de los grupos participantes con relación a qué aspectos del diseño curricular actual de la carrera requiere cambios o reformas. UNACHI 2003-2004.

156

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica No. 1	Población, muestra, nivel de confianza y margen de error, según estrato. UNACHI 2003-2004	84
Gráfica N° 2	Egresados por sexo, según edad. UNACHI 2003-2004	97
Gráfica N° 3	Distribución de egresados, según distrito donde laboran	101
Gráfica N° 4	Distribución de los directores donde laboran egresados del profesorado, por sexo, según años de servicios. UNACHI 2003-2004	102
Gráfica N° 5	Opinión de los grupos participantes, según si conocieron el plan de estudios. UNACHI 2003-2004	103
Gráfica N° 6	Opinión de los egresados por sexo, según si recibieron orientación sobre los elementos del plan de estudios. UNACHI 2003-2004	105
Gráfica N° 7	Opinión de los egresados del Profesorado en Primaria, por sexo, según si el plan de estudios fue modificado en el transcurso de la carrera. UNACHI 2003-2004	107
Gráfica N° 8	Distribución porcentual de la opinión de los grupos participantes con relación a si el plan de estudios contiene las asignaturas que se requieren para ejercer la docencia. UNACHI 2003-2004	110
Gráfica N° 9	Distribución porcentual de los egresados por sexo, según si están satisfechos con el plan de estudios. UNACHI 2003-2004	113
Gráfica N° 10	Distribución porcentual de los egresados por sexo, según si los programas de la carrera se enmarcan en la creatividad, el descubrimiento y de construcción del conocimiento. UNACHI 2003-2004.	115
Gráfica N° 11	Distribución porcentual de los egresados de los grupos participantes con relación a si los programas de la carrera fueron desarrollados sobre la base de la nueva concepción del contenido conceptual, procedimental, procedimental y actitudinal. UNACHI 2003-2004.	118

Gráfica N° 12	Opinión porcentual de los grupos investigados con relación a si existe coherencia entre lo aprendido en la carrera y las exigencias para ejercer la docencia. UNACHI 2003-2004	122
Gráfica N° 13	Distribución la opinión de los egresados por sexo, según si los bloques temáticos de los programas de la carrera fueron planteados mediante experiencias relevantes. UNACHI 2003-2004	125
Gráfica N° 14	Opinión porcentual de los egresados del profesorado por sexo, según si están satisfechos con los programas de la carrera. UNACHI 2003-2004	128
Gráfica N° 15	Distribución porcentual de los directores y directivos de la Facultad, con relación a si los egresados propician oportunidades de aprendizaje integrado. UNACHI 2003-2004	131
Gráfica N° 16	Distribución porcentual de la opinión de los directores y directivos de la Facultad, según si consideran que los egresados poseen la fortaleza para aplicar la evaluación criterial. UNACHI 2003-2004.	134
Gráfica N° 17	Distribución porcentual de la opinión de los grupos participantes, con relación a si comprendieron las dimensiones del perfil de egreso actual de la carrera. UNACHI 2003-2004.	136
Gráfica N° 18	Distribución porcentual de la opinión de los grupos investigados con relación a si el perfil de egreso de la carrera es igual al perfil del docente que requiere el MEDUCA. UNACHI 2003-2004.	138
Gráfica N° 19	Distribución porcentual de la opinión de los grupos investigados con relación a si el perfil de egreso actual se fundamentó en las dimensiones del conocimiento. UNACHI 2003-2004.	141
Gráfica N° 20	Distribución porcentual de la opinión de los grupos investigados con relación a si el egresado de primaria demuestra seguridad para ejercer la docencia. UNACHI 2003-2004.	144
Gráfica N° 21	Distribución porcentual de la opinión de los egresados por sexo, según si están satisfechos con el perfil de egreso actual de la carrera. UNACHI 2003-2004.	146

Gráfica N° 22 Distribución porcentual de la opinión de los grupos investigados, con relación a si el modelo curricular actual requiere cambios o reformas. UNACHI 2003-2004.	149
Gráfica N° 23 Distribución porcentual de la opinión de los grupos participantes con relación a si la Facultad Ciencias de la Educación marcha a la par en cuanto a cambios e innovaciones, con el MEDUCA. UNACHI 2003-2004.	152
Gráfica N° 24 Distribución porcentual de la opinión de los grupos participantes, con relación a qué aspectos del diseño curricular actual de la carrera requieren cambios o reformas. UNACHI 2003-2004.	156

INTRODUCCIÓN

La educación superior del siglo que recién iniciamos debe sustentarse en valores, como la flexibilidad curricular, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo en equipos interdisciplinarios o transdisciplinarios.

El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo, en lugar de la rigidez y el apego a las tradiciones inmutables. Se habla, entonces, del surgimiento de una nueva cultura universitaria, de la cual son partes la cultura de la pertinencia y la calidad. La falta de correspondencia entre el producto de la educación superior, representado por los conocimientos, las competencias y destrezas de sus egresados y las necesidades sociales, es el reto de la pertinencia o relevancia de lo estudios.

El presente trabajo constituye un estudio denominado **Pertinencia del diseño curricular del profesorado en educación primaria en relación con las exigencias del mercado laboral**, realizado en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí en los años 2003-2004.

El estudio es una investigación de tipo exploratorio-descriptivo, que consta de seis capítulos, realizada como uno de los requisitos para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación.

El primer capítulo contiene los elementos introductorios, denominados antecedentes, planteamiento y fuentes del problema, objetivos generales y específicos, además de los alcances, limitaciones y delimitaciones de la investigación.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico, que define y da soporte a las variables y permite realizar la investigación. Además, se describe el marco contextual, que sirve de escenario real al estudio.

El capítulo tercero hace referencia al marco metodológico, que indica el paradigma sobre el cual se apoya la investigación; especifica el tipo de investigación; describe los instrumentos que sirvieron para la recolección de los datos, las fuentes de información, población y la muestra. En este capítulo, también se definen las variables en su acepción conceptual, operacional e instrumental.

El análisis e interpretación de los resultados constituye el cuarto capítulo. En este apartado, se hace uso de la estadística, a través de cuadros y gráficas, para representar la información obtenida mediante la aplicación de los instrumentos.

El quinto capítulo lo constituyen las conclusiones y recomendaciones. Las primeras reflejan los hallazgos de opinión a los cuales se arribó y las segundas, las recomendaciones que se formulan de acuerdo con cada variable.

El sexto capítulo contiene la propuesta, que se ofrece como una alternativa para satisfacer las carencias de algunas competencias específicas para el ejercicio de la docencia en el nivel primario, no logradas por los egresados y detectadas en los programas de estudios de la carrera.

La bibliografía revela las fuentes que sirvieron de insumos y le dieron soporte teórico a la investigación. La mayoría data de la década de los 90 hasta el 2006.

Los anexos presentan los instrumentos aplicados para la recolección de la información.

CAPÍTULO I
ELEMENTOS INTRODUCTORIOS

1.1. Planteamiento del Problema

La sociedad panameña, igual que otras del hemisferio, se enfrenta a grandes cambios relacionados con los avances científicos, tecnológicos y de la comunicación. Ello, aunado a las demandas de una globalización económica y a la creciente crisis moral y social, afecta, en primera instancia, el núcleo familiar. Al mismo tiempo, se sufre la incapacidad del Ministerio de Educación y de las universidades estatales y privadas para atender las expectativas y demandas de esta sociedad, en materia de ofrecer competencias actualizadas que respondan a las necesidades de un mercado laboral cada día más exigente.

Ante las actuales demandas sociales y económicas, la educación enfrenta nuevos retos que la obligan a revisar, integralmente, su quehacer, sus fines y su organización. La formación docente es uno de esos retos relevantes del sistema educativo y de las universidades; porque involucra al docente, hombre o mujer, de cuya calidad humana y comunicativa dependerá, en gran medida, el éxito o fracaso en el aprendizaje de los estudiantes del sistema formal.

Con la sanción de la Ley 34 del 6 de julio de 1995, se aprobó una nueva estructura y la transformación curricular del sistema educativo que, fundamentalmente, propone el primer nivel de enseñanza de once años, dividido en tres períodos de estudios: el preescolar, la primaria y la premedia.

Para el caso que nos ocupa, el período del cual trataremos será el de la educación primaria, por cuanto el problema que es objeto de este estudio, se centra en el interés por conocer cuál es la opinión de los sujetos participantes (egresados, directores de escuelas primarias y directivos de la Facultad Ciencias de la Educación) sobre la pertinencia del diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria y su relación con las exigencias del mercado laboral docente.

El mayor mercado ocupacional de los egresados de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, lo constituye el Ministerio de Educación. Este mercado ocupacional ha registrado grandes transformaciones curriculares en el primer nivel de enseñanza. Estas transformaciones apuntan hacia el logro de un currículum que guarde estrecha correspondencia y articulación entre los diversos grados de dicho nivel de enseñanza, al cual se le ha denominado el tronco común de cultura que debe poseer el ciudadano panameño.

La transformación curricular exige implementar ciertas innovaciones educativas en el desarrollo de los programas de estudio. Estas innovaciones afectan el perfil de egreso del estudiante, el plan de estudios, los enfoques metodológicos y de evaluación. Por tal motivo, el docente en servicio ha recibido la capacitación adecuada para el normal desarrollo de los programas, y los logros ya se perciben.

Ante esta realidad, la Facultad Ciencias de la Educación ha desplegado esfuerzos aislados, para capacitar a su personal docente en nuevas metodologías, aplicación de nuevos paradigmas de aprendizaje, el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación, entre otros. Sin embargo, poco o nada se ha hecho para conocer la opinión de nuestros egresados en relación con la formación que recibieron por medio del modelo curricular existente y la pertinencia de éste en relación con las exigencias del mercado laboral docente.

El reconocimiento de estas opiniones constituye un punto de partida para este estudio y permite su formulación de la forma siguiente:

¿Cuál es la opinión de los egresados, los directores de escuela donde ellos laboran y los directivos de la Facultad, en relación con la pertinencia del diseño curricular de la carrera y las exigencias del mercado laboral docente en nivel primario?

El tratamiento de este problema requiere su descomposición en varios subproblemas, así:

¿Cuál es la opinión del egresado, los directores y los directivos de la Facultad en relación con el plan de estudio de la carrera?

¿Cuál es la opinión del egresado, los directores y directivos de la Facultad en cuanto a los programas de estudios de la carrera?

¿Cuál es la opinión del egresado, los directores y directivos de la Facultad referente al perfil de egreso de la carrera?

¿Qué aspectos del actual diseño curricular del Profesorado en Primaria requieren cambios o reformas?

1.2 Fuentes del problema

La motivación que generó el interés para iniciar el estudio de este problema, la constituyó, en primera instancia, mi experiencia como docente del Profesorado en Educación Primaria que se imparte en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Por muchos años, he trabajado la cátedra Práctica Docente, lo cual me ha permitido un contacto directo con los alumnos y la oportunidad de observar en ellos, la práctica de destrezas y habilidades básicas para su desenvolvimiento docente, técnico y administrativo.

Según la justificación de la Guía de la Práctica Docente, documento que regula el período de la práctica, ésta debe ser la experiencia que el estudiante debe adquirir desde el inicio de su formación pedagógica, hasta finalizar la carrera. Sin embargo, uno de los más claros signos de que esta experiencia no logra totalmente su objetivo, es la escisión que existe entre la teoría que se imparte en la Facultad y la práctica pedagógica que debe desarrollar el alumno en el ejercicio de su docencia y se constituye en un doloroso y lamentable fenómeno que se arrastra desde hace bastante tiempo. Pero esta situación se agudiza a partir de la sanción de la Ley 34 de 1995, que implementó las transformaciones curriculares en el nivel primario y que, en la actualidad, aún no se supera; porque la Facultad requiere hacer los cambios o reformas pertinentes en sus respectivos planes de estudios.

1.3. Antecedentes

Con la sanción de la Ley 26 de 1994, se creó la Universidad Autónoma de Chiriquí y, a la vez, se posesionó la Facultad Ciencias de la Educación, como tal. Esta Facultad ofrece el programa de Profesorado en Educación Primaria, que se desarrolla en tres años. El plan de estudios consta de 135 créditos, incluidos los de estudios generales.

Un año después, se aprueba la Ley 34 del 6 de julio de 1995, con la cual se reglamenta todo lo concerniente a la estructura del subsistema formal de la educación panameña, y la educación primaria es objeto de una transformación curricular en los niveles y grados que la conforman. Implementar esta estructura genera una gama de situaciones nuevas, que fue preciso analizar. Entre ellas, se destaca el cambio del enfoque epistemológico positivista al paradigma cualitativo, que se presenta como la manera de enfocar la búsqueda de la verdad, considerando el contexto y su análisis.

La teoría didáctica que se origina en estas concepciones es la didáctica crítica, que según Carr y Kemmis (1988), c.p. Rodríguez Rojo (1992:136), se consigue "... instalando el uso de la investigación-acción en el corazón de la enseñanza", apoyándose en los enfoques de las teorías de corte constructivistas, que expresan que el proceso de enseñanza y aprendizaje es fruto de la interacción o comunicación investigativa entre el facilitador-mediador y los participantes, determinada por el contexto o aula de clases.

Por otro lado, las estadísticas indican que se cuenta con número suficiente de maestros para atender el nivel primario. Estos docentes son egresados de la Normal Juan D. Arosemena, de las universidades oficiales y particulares que funcionan en el país. Aquí se presenta el aspecto cuantitativo; pero si hablamos de calidad, intervienen otros factores que no es el caso analizar, aunque sí es importante destacar la opinión de la Dra. Elisa Lucarelli (1995; 5), quien se expresó de la siguiente manera: " Si observamos con atención lo que sucede dentro del aula y lo que en ella se produce en

términos de logros de aprendizajes, el panorama es complejo y muy distante de lo deseable”.

En este sentido, se destaca que los resultados no son satisfactorios, ya que la crisis alcanza a un tipo de egresado con una preparación más que nada para la repetición memorística y para la rutina, que para la acción frente al escenario complejo que lo rodea.

Es frecuente que la oferta de enseñanza de las universidades, en lugar de orientarse por objetivos transformadores, tienda a reproducir en el aula, modelos de enseñanza y aprendizaje obsoletos. En estos modelos, es evidente la falta de información genuina generada mediante la investigación, y la distancia entre la teoría y la práctica, se constituye entre otras, en los elementos que caracterizan el currículum real de nuestras escuelas y universidades formadoras de docentes.

Para adecuar la realidad actual a lo que propone la nueva ley, es necesario contar con un personal docente con el perfil que permita poner en práctica las transformaciones curriculares exigidas, es decir, se requiere, con urgencia, preparar cuantitativa y cualitativamente al personal docente que habrá de laborar en los centros de Educación Básica General en nivel del país.

1.4 Justificación

Los procesos de cambio que se dan en la sociedad contemporánea necesariamente influyen en el quehacer de las universidades y de la educación superior en general. A su vez, las exigencias provenientes de la revolución científico-tecnológica, impactan las estructuras académicas y les imponen la perspectiva interdisciplinaria, como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo. La crisis de la educación superior es, entonces, una crisis de cambio, de revisión a fondo de sus objetivos, de sus misiones, de su quehacer y de su organización y métodos de trabajo.

de revisión a fondo de sus objetivos, de sus misiones, de su quehacer y de su organización y métodos de trabajo.

La alternativa es, así, muy clara. Si las universidades no atienden las nuevas demandas, otras instituciones lo harán, al propio tiempo que se encargarán de convertirlas en piezas de museos.

La transformación de la educación superior es, pues, un imperativo de la época; fenómenos como la globalización, la formación de espacios más amplios, la velocidad de las comunicaciones, la mayor disponibilidad de información y las características mismas del conocimiento contemporáneo, generan desafíos muy grandes para la educación superior, a los que sólo se les podrá dar respuestas pertinentes, mediante profundos y sistemáticos procesos de transformación.

En el marco de este proceso de modernización de la educación se impone como desafío para la universidad Autónoma de Chiriquí, el logro de la excelencia en los procesos académicos y en sus resultados. Desde esta perspectiva, la Facultad Ciencias de la Educación debe asumir el reto en cuanto a revisar, de manera integral, su quehacer, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad académica y en procura de ofrecer respuestas oportunas a las necesidades de la región en particular y del país en general.

Esta posición exige una evaluación del proceso, con el fin de tomar decisiones en torno del rediseño de la oferta curricular existente, para realizar ajustes sustantivos tendentes a crear nuevas opciones.

La redefinición curricular trae consigo un proceso de revisión de las carreras existentes, con el propósito de buscar una correspondencia con el entorno social, que asegure una relación dinámica entre la formación profesional y la realidad concreta. Ello se traduce en nuevas posibilidades en la construcción del conocimiento y en la formación de profesionales de la educación que respondan a los requerimientos de los

Desde esta perspectiva, se presenta como objeto de este estudio la revisión de la carrera Profesorado en Educación Primaria. De hecho, hay necesidad de articular a todos los actores sociales involucrados en ella y resulta preciso hacerlo en torno de una serie de metas comunes, a través del diálogo académico y la generación de procesos de reflexión y análisis, que hagan posible el diseño de una oferta académica oportuna y pertinente, sustentada en valores, como la flexibilidad curricular, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo en equipo interdisciplinario o transdisciplinario.

De los planteamientos anteriores, es posible derivar un diseño curricular con participación de los diversos actores sociales, especialmente de los docentes, estudiantes, egresados y entes empleadores, que ofrezca nuevas posibilidades en la construcción del conocimiento. Se impone un diseño curricular donde, además, se destaque la interdisciplinariedad, el autoaprendizaje y la toma de decisiones, entre otros aspectos relevantes de la formación, para que el estudiante desarrolle competencias que aseguren su inserción constructiva y original en una realidad cambiante, que lo lleve a enfrentar, continuamente, nuevos retos y a generar nuevas expectativas.

El estudio permitirá conocer la opinión de los egresados de los años 2003 y 2004, de los directores de escuelas primarias y directivos de la Facultad en relación con la pertinencia del diseño curricular de la carrera, frente a las exigencias del mercado laboral docente.

1.5. Objetivos

1.5.1. General

1.5.1.1. Analizar si la opinión de los grupos participantes sobre la pertinencia de los distintos componentes del diseño curricular de la carrera, es favorable o desfavorable, en relación con las exigencias del mercado laboral docente del nivel primario.

1.5.2. Específicos

1.5.2.1. Comprobar la opinión de los grupos participantes, en relación con la pertinencia del plan de estudios de la carrera.

1.5.2.2. Determinar la opinión de los grupos participantes, en relación con la pertinencia de los contenidos programáticos de las asignaturas de la carrera.

1.5.2.3. Valorar la opinión de los grupos participantes en relación con la pertinencia del perfil de egreso de la carrera.

1.5.2.4. Apreciar la opinión de los grupos participantes en relación con los cambios o reformas al diseño curricular actual de la carrera.

1.6. Delimitaciones, limitaciones y alcances

1.6.1 Delimitaciones

En el desarrollo de la investigación, se delimitó el tema sólo a la opinión de los egresados de los años 2003 y 2004, los directores de escuela donde laboran estos egresados y los directivos de la Facultad Ciencias de la Educación. Se procedió de esta manera por considerar que dichos sujetos son los que, de una u otra forma, están más relacionados con el tema, además de tener que aplicar y supervisar los nuevos programas de educación primaria que implementa el Ministerio de Educación, después de aprobada la Ley 34 de 1995.

Por el tipo de muestreo, las generalizaciones serán de uso exclusivo para la Facultad Ciencias de la Educación. No obstante, esta investigación puede servir de guía para realizar trabajos similares en otras facultades de este centro de educación superior.

La temática desarrollada también fue delimitada en cuanto a los objetivos específicos, por la siguiente razón:

- ❖ Sólo se comprueba si la opinión de los egresados, los directores donde éstos laboran y los directivos de la Facultad sobre el diseño curricular, es favorable o desfavorable, mediante la pertinencia del plan de estudios, de los programas de estudios y el perfil de egreso, en relación con las exigencias del mercado laboral docente del nivel primario.

1.6.2. Limitaciones

Las limitaciones para realizar esta investigación fueron las siguientes:

- ❖ No existe un banco de datos de egresados del Profesorado en Educación Primaria.
- ❖ No se dispone de estudios previos sobre esta temática, que pudieran servir como punto de referencia.
- ❖ Renuencia y tardanza para la entrega de los cuestionarios, una vez contestados.
- ❖ Incipiente cultura de investigación educativa.
- ❖ Carencia de políticas y líneas de investigación.

1.6.3. Alcances

Este estudio, por su naturaleza, constituye una buena base de datos del diagnóstico situacional de la carrera Profesorado en Educación Primaria. Su valor está centrado en la opinión del estamento fundamental del proceso educativo, representado por los egresados. Por ello, se constituye en el diagnóstico para realizar otro diseño curricular que sea pertinente a las demandas del mercado laboral docente.

Capítulo II
Marco Contextual y Teórico

2.1.1. Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Chiriquí

La Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, cuenta con la experiencia de más de medio siglo en la formación de docentes. Nace con los cursos de verano auspiciados y orientados por la Universidad de Panamá en la década del 50.

La Extensión Universitaria de David fue creada por la Universidad de Panamá en el año 1958. Funcionó inicialmente en los predios del Centro Escolar Antonio José de Sucre, con la Escuela de Pedagogía como parte de la Facultad de Humanidades. Esta extensión fue atendida por profesores del Campus Central de la Universidad de Panamá en su condición de "profesores viajeros". Con el transcurrir de los años, estos docentes fueron reemplazados por distinguidos pedagogos que residían en la localidad.

La Extensión Universitaria pasa a Centro Regional Universitario (CRUCHI) en 1985. Este mismo año, en el campus de la Universidad de Panamá, la Escuela de Educación se constituye en Facultad de Ciencias de la Educación.

Con la creación de la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), en el año 1994, se constituyó la Facultad Ciencias de la Educación, que a la fecha continúa formando educadores en los niveles preescolar, primario y media diversificada. Actualmente para el nivel superior se imparten los programas de Postgrado y Maestría en Docencia Superior, Maestría en Educación Preescolar y en Supervisión. Además cuenta con el Doctorado en Ciencias de la Educación.

Esta unidad académica ha transcurrido por un dinámico proceso de evolución. En la actualidad, cuenta con 47 profesores, de los cuales el 25.53% son hombres y 74.46%, mujeres. El 27.65% son regulares de tiempo completo; el 14.89%, regulares de tiempo medio; el 51.06%, regulares tiempo parcial y el 6.30% eventuales tiempo parcial.

En lo que a las categorías se refiere, del total de los docentes de esta facultad, el 36.17% son profesores titulares y el 6.38%, agregados. No hay auxiliares. El 51% es Adjunto IV, como producto de una conquista gremial contenida en el art. No. 90 de la Ley 4 de enero de 2006. Sólo el 6.30% son eventuales.

La formación profesional de los docentes es altamente calificada: el 79.1% de ellos poseen título de Maestría en Educación en diversas especialidades; el resto, 20.8%, son pasantes del doctorado en Ciencias de la Educación.

Esta facultad cuenta con seis departamentos, que son: Currículum, Desarrollo Educativo, Didáctica y Tecnología Educativa, Investigación y Evaluación Educativa, Supervisión y Administración Educativa, Psicopedagogía, Orientación Educativa, Profesional y Vocacional.

Las escuelas que funcionan en la Facultad son: Administración Educativa, Formación Media Diversificada y Formación Pedagógica. También funcionan la: Unidad de Preingreso, el Postgrado y Maestría en Supervisión Educativa y en Docencia Superior y el Doctorado de Ciencias de la Educación.

El personal administrativo está constituido por 20 funcionarios, de los cuales 12 son permanentes; el resto es nombrado por autogestión. Para su funcionamiento cuenta con 15 aulas para la atención de los alumnos: Diez de ellas están ubicadas en el edificio principal que la alberga y cinco, en el edificio nuevo, construido por autogestión. A finales del 2005, se inició la construcción del edificio propio de la Facultad, mediante partida del presupuesto general del Estado. Dentro de los recursos, se cuenta con un laboratorio de Informática y una biblioteca especializada.

El Plan Estratégico de Desarrollo (2004–2009) de la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI, indica las siguientes debilidades:

- ❖ Insuficiente equipo tecnológico, mobiliario y materiales de uso didáctico.

- ❖ Bajo nivel de formación académica, humanística y técnica de los estudiantes que ingresan a las diferentes carreras que se ofrecen.
- ❖ Falta de aplicabilidad de la evaluación por criterios, acorde con los nuevos enfoques y normas de procedimientos.

El documento antes mencionado también informa que la Facultad tiene diversas amenazas, que es necesario convertir en oportunidades. Una de ellas es el aumento de universidades que ofrecen la misma carrera en menos tiempo y en modalidad no presencial, con mayores oportunidades de acceso y con horarios muy flexibles.

Con la creación de la Ley 34 de 1995, que moderniza y transforma el currículo de la educación panameña, se presenta una oportunidad para introducir cambios en la legislación estatutaria que rige la Universidad Autónoma de Chiriquí, en lo que respecta a los diseños curriculares de las carreras que se ofrecen. Estas carreras urge actualizarlas y adecuarlas a la realidad de los tiempos actuales, oportunidad en la cual se apoya esta investigación.

2.1.2. Profesorado en Educación Primaria

2.1.2.1. Generalidades

El Profesorado en Educación Primaria es una carrera corta y terminal. Tiene una duración de tres años. Su finalidad es formar docentes y mejorar la preparación que posee el maestro en servicio, para que seleccione, organice y ejecute las actividades educativas individuales y colectivas de los niños de educación primaria. El propósito es que estos maestros proporcionen los conocimientos fundamentales sobre los principios básicos de conducta social. Además, se trata de que ellos puedan instruir a personas adultas que no hayan completado sus estudios primarios.

Al término de la carrera, se otorga el diploma de Profesor de Educación Primaria, que permitirá al egresado ejercer la docencia en las escuelas primarias oficiales y particulares del país.

2.1.3. Elementos del diseño curricular actual de la carrera

2.1.3.1. El plan de estudios

El plan de estudio del Profesorado en Educación Primaria es considerado como el instrumento regulador por excelencia de la carrera y es de visión academicista. Comprende un conjunto de asignaturas que se cursan durante varios ciclos escolares, denominados semestres. El Profesorado de Educación Primaria que se imparte en la Universidad Autónoma de Chiriquí, tiene un plan de estudio lineal o por asignaturas. Sobre el particular, Panza, citado por Díaz Barriga (2003:119) manifiesta que este tipo de plan responde a una "...concepción mecanicista del aprendizaje humano; una separación entre la escuela, la sociedad y una fragmentación y desvinculación del conocimiento".

Este plan de estudios es considerado como los tramos específicos de organización, estructuración y presentación de los programas educativos que corresponden al campo referencial de la carrera. Sus componentes básicos son los fines y propósitos; el perfil académico profesional; la fundamentación política, filosófica y epistemológica; los contenidos y su secuencia; la metodología, actividades, evaluación y la relación teoría-práctica. Su conformación incluye la mayoría de los elementos constitutivos de un diseño curricular; pero no recibe este nombre, a pesar de que está considerado como un instrumento regulador de todo el proceso educativo de la carrera.

El plan de estudio de esta carrera es el mismo que aprobó el Consejo Académico de la Universidad de Panamá en la reunión 36 del 19 de noviembre de 1986. Se describe a continuación:

Al primer año se le denomina de Cultura General. Este año inicial es obligatorio para el ingreso a la carrera. Cuenta con once asignaturas, de las cuales tres son electivas. Contiene 36 créditos.

El segundo año establece como requisito de ingreso, la aprobación del año de Cultura General. Consta de once asignaturas, de las cuales una es electiva y otro es un seminario obligatorio. Contiene 47 créditos.

El tercer año contempla once asignaturas: diez son obligatorias de la especialidad y una, electiva. En este año aparece la Práctica Docente, cuyo requisito es haber aprobado todo el plan de estudios. Contiene 52 créditos.

La estructura de este plan de estudios o plan curricular, que consta de 135 créditos, está conformada por asignaturas generales o culturales, asignaturas fundamentales, asignaturas instrumentales, asignaturas de especialización básica y asignaturas esenciales.

Las asignaturas generales o culturales deben ampliar la formación intelectual del estudiante, el dominio de la información universal, el refinamiento, las actividades deseables como profesional, el desarrollo de una mentalidad personal y profesional amplia, es decir, ofrecen un bagaje cultural. Las asignaturas que conforman el primer año de Cultura General, son las siguientes: Introducción a la Ciencia de la Educación, Principios de Matemática, Principios de Biología, Filosofía 1, Redacción y Expresión Oral 1 y 11, Introducción a Psicopedagogía, Principios de Ciencia, Axiología, Redacción y Expresión Oral 1 y 11. Además, para complementar la formación cultural, se contempla una materia electiva en el primer semestre y dos, en el segundo. (Observar Matriz 1.1).

Las asignaturas fundamentales son las que aportan el marco conceptual de la carrera; es decir, los conocimientos, las habilidades, las destrezas y actitudes que constituyen su base, y se desarrollan a lo largo y ancho del eje central de la misma. Estas asignaturas se cursan en el segundo año y son las siguientes: Fundamentos de la Educación, Evolución de las ideas Pedagógicas, Salud y Educación Física, Educación en Panamá, Crecimiento y Desarrollo 1y 11, Evaluación Escolar 1 y 11, Historia de las Relaciones Panamá y EE. UU., Higiene Mental para Educadores, Salud y Educación Física, Técnicas de Estudio del Niño 1 y 11, Aprendizaje 1 y 11, Técnicas de

Investigación Pedagógica. En el segundo semestre, se imparte una electiva y el Seminario Uso y Manejo de la Voz, como requisito obligatorio. (Ver matriz 1.2)

Las asignaturas antes mencionadas aluden a destrezas específicas y logros tangibles; además, cumplen dos funciones, según su aporte en la formación del estudiante: por un lado, ofrecen los elementos teóricos que constituyen requisitos indispensables con respecto a los cursos y por el otro, se conforman en un medio para saber hacer, es decir, permiten el manejo práctico de instrumentos, equipos y materiales.

Las asignaturas de especialización son las que posibilitan el cultivo de una rama determinada de una ciencia o un arte. Mediante ellas, es posible caracterizar y distinguir al profesional dentro de un campo laboral más amplio; es decir, definen el campo ocupacional específico en un nivel educativo y tipo de profesión. Estas asignaturas se cursan en el tercer año de la carrera. Constituyen el eje de la trama del tejido doctrinario teórico y técnico de la práctica profesional integral de la carrera. Estas asignaturas son sustanciales, por lo que siendo el tronco central, tienen el mayor peso en carga horaria y créditos de la carrera. Las asignaturas que conforman el tercer año son las siguientes: Enseñanza de la Lectoescritura, Metodología de las Asignatura Área A 1 y 11, Metodologías de las Asignaturas Área B 1 y 11, Metodologías de las Asignaturas Área C 1 y 11, Taller de Recursos Didácticos, Currículum 1y 11, Orientación Escolar, Dificultades en el Aprendizaje, Administración Escolar y la Práctica Docente. En el primer semestre, se debe matricular una materia electiva; por otra parte, para cursar la Práctica Docente existe el requisito de haber aprobado todas las asignaturas del plan de estudio de la carrera. (Ver matriz 1.3)

Para lograr que los planes de estudios universitarios cumplan con los requerimientos de la sociedad actual, en cuanto al desempeño eficiente de las profesiones, las universidades se enfrentan a grandes desafíos y retos. Uno de ellos es redefinir los planes existentes, para que la oferta académica haga del egresado un ser

versátil ante los cambios. Ello implica revisar críticamente las diversas carreras que se imparten, para encontrar lo que indica Viveros (2002:6): "...un nivel de coherencia externa entre la oferta educativa y el contexto de actuación del profesional, y un nivel de coherencia interna entre las finalidades que expresa la carrera y los medios que se utilizan para alcanzarlos".

Para los efectos de este estudio, se adopta la definición de plan de estudio como el "...conjunto de materias que se compendian en orden lógico y coherente, según la especialidad y período respectivo" CSUCA (1997:247).

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PLAN DE ESTUDIO
PRIMER AÑO DE CULTURA GENERAL**

MATRIZ 1.1.

ASIGNATURA	N°	DENOMINACIÓN	HORAS SEMANALES						Créditos
			I er.	Semestre	Créd.	2do	S.	Créd.	
			T	p	Semes- tral	T	P	Semes- tral	
I SEMESTRE									
EDUC	100	Introducción a la Ciencia de la Educación	3	-	3	-	-	-	3
EDUC.	101	Introducción a la Psicopedagogía	-	-	-	3	-	3	3
MAT	102	Principios de Matemática	3	-	3	-	-	-	3
BIO	103	Principios de Biología	2	3	3	-	-	-	3
CN	104	Principios de Ciencia	-	-	-	2	3	3	3
FIL	105	Filosofía I	3	-	3	-	-	-	3
FIL	106	Axiología	-	-	-	3	-	3	3
ESP	107 b	Redacción y Expresión oral II	2	2	3	2	2	3	6
		Electiva			3				3
		Electiva						3	3
		Electiva						3	3
			18			18			36

Electivas I Semestre (I)

ANTRO.	108	Cultura Nacional
GEO.	109	Geografía de Panamá
FIL.	110	Evolución de las Religiones
ARQ.	111	Apreciación del arte

Electivas II Semestre (II)

FIL	112	Fundamentos de Doctrinas Sociales, Modernas y su incidencia en la Educ.
ANTRO	113	Folklore Nacional
MUS.	114	Apreciación de la Música
SOC.	115	Realidad Nacional y Educ.
ESP.	116	El teatro a través de los tiempos
ESP.	117	Grandes Obras de la Literatura

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE EDUCACIÓN

PLAN DE ESTUDIO

SEGUNDO AÑO

MATRIZ 1.2.

ASIGNATURA	N°	DENOMINACIÓN	HORAS SEMANALES					Total de Créditos
			I er.	Semestre	Créd.	2do	S.	
			T	p	Semes- tral	T	P	
I SEMESTRE								
EDUC	203	Fundamentos de Educación II	3	-	-	-	-	3
EDUC	207	Evolución de la Ideas Pedagógicas	3	-	-	-	-	3
E. FIS	200	Salud y Educación Física	-	-	-	1	2	2
EDUC	205	Educación en Panamá I	3	-	-	-	-	3
EDUC	213 ab	Crecimiento y Desarrollo II	2	2	-	2	2	6
EDUC	217 ab	Evaluación Escolar II	2	2	-	2	2	6
EDUC	219	Técnica de Estudio de Niño II	-	-	-	3	-	3
EDUC	221 ab	Aprendizaje II	3	-	-	3	-	6
EDUC		Electiva	-	-	-	3	-	3
EDUC	233	Técnica de Investigación Pedagógica II	-	-	-	3	-	3
HIST	160	Historia de las Relaciones Panamá y EE.UU.	3	-	-	3	-	6
EDUC	216	Higiene Mental para Educadores	3	-	-	3	-	3
			22			23		47

Electivas I Semestre (I)

- EDUC 227 Educación Social del Niño II
 EDUC 229 Técnicas Pedagógicas Grupales
 EDUC 231 Técnicas Pedagógicas para Teatro Infantil

OBSERVACIÓN: Seminario obligatorio: Uso y Manejo de la Voz – (1) crédito

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE EDUCACIÓN

PLAN DE ESTUDIO

TERCER AÑO

MATRIZ 1.3.

ASIGNATURA	N°	DENOMINACIÓN	HORAS SEMANALES					Total de Créditos
			I er.	Semestre	Créd.	2do	S.	
			T	p	Semes- tral	T	P	
EDUC	303	Enseñanza de la Lecto Escritura	3	-	-	-	-	3
EDUC	307 a	Metodología de las Asignatura. Área A	5	-	-	2	2	8
EDUC	309 a	Metodología de las Asignatura. Área B	5	-	-	2	2	8
EDUC	311 ab	Metodología de las Asignaturas. Área C	5	-	-	2	2	8
EDUC	313	Orientación Escolar II	-	-	-	3	-	3
EDUC	317	Dificultades en el Aprendizaje	-	-	-	3	-	3
EDUC	319	Taller de Recursos Didácticos II	2	-	2	-	-	3
EDUC	323	Administración Escolar II	-	-	-	3	-	3
EDUC	331	Curriculum II	3	-	-	2	2	6
EDUC		Electiva	2	-	-	-	-	3
EDUC	321	Práctica Docente	2	-	-	3	-	4
			27			20		52

Electivas I Semestre (1)

EDUC. 365	Relaciones Humanas y ética el Educador
EDUC. 327	Legislación escolar
EDUC. 329	Métodos Andragógicos

OBSERVACIÓN:

1. La Práctica Docente se realizará una vez aprobadas todas las asignaturas del Plan de la Carrera, durante el I Semestre.
2. Los estudiantes nocturnos sólo podrán matricular hasta cinco (5) asignaturas, salvo los casos de Sigma Lambda.

2.1.3.2. Los Programas de Estudios

Un programa de curso es un conjunto de contenidos curriculares, debidamente ordenados, en los cuales se basa el profesor para desarrollarlos. Los contenidos se organizan en torno a materias y asignaturas o bien responden a problemas del conocimiento o de la realidad social, y su desagregación se realiza por medio de temas o subtemas.

Estos contenidos se desglosan en objetivos y actividades, algunas de las cuales debe realizarlas el profesor y otras, el estudiante. Cabe señalar que en el programa de un curso el tiempo juega un papel determinante, pues guarda estrecha relación con la dosificación de los contenidos y el alcance de metas propuestas. El programa de curso se concibe como "...una propuesta mínima de aprendizaje relativo a un curso en particular". López Calva (2001: 54).

Los programas no son unidades aisladas y deben ser elaborados de acuerdo con el plan de estudios, el cual es la síntesis instrumental que brinda el contenido ideológico y social, la concepción del profesional y la concepción de conocimiento y aprendizaje.

Los programas de cursos deben visualizarse en estrecha relación con los objetivos de la carrera. Diversas posiciones han surgido con relación a los contenidos de los programas, desde las que lo consideran como el núcleo y la esencia de las propuestas curriculares, hasta las que asumen que no tienen importancia. Todas estas posiciones responden a determinados momentos o corrientes. Por ejemplo, los planteamientos academicistas tradicionales enfatizan el proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en la transmisión y acumulación de conocimientos. Lógicamente dan el "rol" principal al contenido de los programas. Por el contrario, en una visión que se sustenta en las posiciones constructivistas, se asume un proceso de revaloración del contenido de los programas, tendientes a reivindicar la importancia de este elemento. Dicha posición caracteriza la mayoría de las propuestas curriculares actuales y parte de una reconceptuación del concepto de contenido.

La tarea fundamental en el proceso educativo en una visión academicista, es la transmisión efectiva de una serie de "conocimientos específicos", categorizados como fundamentales en determinado momento y por un grupo social específico. Se planifica lo que se va a enseñar, a partir del conocimiento acumulado en las diversas áreas del saber. Este conocimiento se organiza en asignaturas y dentro de ellas, en temas y subtemas. El plan curricular de la carrera Profesorado en Primaria ha funcionado con este tipo de currículo, donde el papel de eje del proceso se le ha conferido a los conocimientos. El docente ha asumido un papel de transmisor de esos conocimientos y el alumno, de receptor pasivo. Toda esta práctica pedagógica se ha realizado desde una perspectiva conductista.

A continuación se analizan tres programas de la carrera, uno de Cultura General, uno de segundo año y otro de tercer año, con la finalidad de comprobar si cumplen con el principio de la pertinencia, el cual, según Alanís Huerta (2004:84), establece que es "...más deseable desarrollar un contenido manejable (en tiempo y espacio), incluso poco extenso pero de factible realización, que decidirse a desarrollar un contenido complejo, confuso y extenso". Las razones son obvias, pues sería difícil agotarlo metodológicamente, así como fijarlo en nivel de los aprendizajes. Es importante también destacar en el análisis, qué tipo de enfoque se plantea para la realización de estos programas.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
 FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ANÁLISIS DE TRES PROGRAMAS DE LA CARRERA
 PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
 AÑO 2004

Programa N° 1 Primer Año	Programa N° 2 Segundo Año	Programa N° 3 Tercer Año
<p>Facultad: Ciencias de la Educación Asignatura: <u>Edu100</u> <u>Introducción a las Ciencias de la Educación</u> Escuela: Formación Pedagógica</p> <p>Descripción: Ofrece una visión general del sentido y alcance del concepto Educación. Presenta diferencias y semejanzas de la educación como proceso sistematizado y no sistematizado. Analiza aspectos esenciales del contexto educativo, como son: los caracteres de la educación, la escuela como centro de la acción educativa sistematizada y el papel que juega en la formación de las nuevas generaciones.</p>	<p>Facultad: Ciencias de la Educación Asignatura: <u>Edu 213 a</u> <u>Crecimiento y Desarrollo II</u> Escuela: Formación Pedagógica</p> <p>Descripción: Abarca el estudio del desarrollo humano desde la concepción hasta los doce años, haciendo especial énfasis en el desarrollo entre los seis y los doce años de edad cronológica. Se analizan las variantes en la capacidad, en las aptitudes motoras y su coordinación; el aprendizaje, en la memoria, el pensamiento y en su evolución social y moral.</p>	<p>Facultad: Ciencias de la Educación Asignatura: <u>Edu 331 a b</u> <u>Curriculum II</u> Escuela: Formación Pedagógica</p> <p>Descripción: En su primera parte, el curso tratará la evolución del currículum de educación primaria, los fundamentos, elementos y procesos del currículum. En la segunda parte, se desarrollarán temas como: la interpretación del programa de estudios y el planeamiento de unidades de aprendizaje y planes diarios.</p>

Un principio válido para este análisis es la **pertinencia de los contenidos**, a la luz de la presencia de tres componentes fundamentales en un curso de carácter universitario, que son: el teórico, el investigativo y el práctico.

El primer componente es el **teórico**, considerado como el "...conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y aprobación por los alumnos y las alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización". César Coll, (1992), c.p. Zaida Molina Bogantes (2002:86). En esta perspectiva, lo medular es plantear el problema del contenido en términos de qué se enseña, cómo se enseña y para qué se aprende.

Las estrategias que identifican y potencian este componente se incluyen en la nueva concepción del contenido, las cuales se presentan en el siguiente cuadro.

DETERMINACIÓN DEL CONTENIDO DE APRENDIZAJE

CONTENIDO CURRICULAR

Se define como:

El conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas o asignaturas curriculares, en función de los objetivos generales del área o la asignatura.

1. HECHOS, CONCEPTOS Y PRINCIPIOS.

HECHOS: Se refiere a acontecimientos particulares o concretos (discretos): la deforestación, la independencia, la reproducción, etc.

CONCEPTOS: Conjunto de objetos, sucesos o símbolos que tienen ciertas características comunes. Ejemplos: mamíferos, número primo, triángulo, etc.

PRINCIPIOS: Enunciado que describe como los cambios que se producen en uno o en un conjunto de sucesos, situaciones o símbolos se relacionan con los cambios que se producen entre objeto, suceso, situación o símbolo (o conjunto de ellos). En tanto describen relaciones entre conceptos constituyen verdaderos sistemas conceptuales. Se usan a veces, como sinónimos: "reglas" o "leyes". Ejemplos: la ley de gravedad, el ciclo natural del agua, el funcionamiento del sistema respiratorio, la ley de la oferta y la demanda y el teorema de Pitágoras.

2. PROCEDIMIENTOS

"Conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta. A menudo se utilizan los términos destreza, técnica, método o estrategia como sinónimo de procedimientos. Ejemplo: estar llevando, construir un plano, hacer un resumen, confeccionar un plan de observación, etc."

3. VALORES Y ACTITUDES

"Los **VALORES** constituyen la expresión de aspiraciones que inspiran y orientan el comportamiento y la vida humana (individual y colectiva) consolidando la vida espiritual y moral, tales como: solidaridad, cooperación, respeto, perseverancia, autocontrol, etc. Esos se concretan en **NORMAS** que son reglas de conducta que deben respetar las personas en determinadas situaciones: compartir, ayudar, ordenar, respetar, etc."

"Las **ACTITUDES** expresan una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Las actitudes traducen, a nivel de comportamiento de mayor o menor respeto a unos determinados valores y normas: comportamiento de compartir, de respetar, de ordenar, de ayudar, de cooperar, etc."

Fuente: Molina Bogantes (2002:88)

Los contenidos de los tres programas analizados, a saber: Introducción a las Ciencias de la Educación (Edu 100); Crecimiento y Desarrollo II (Edu 213 a) y Currículum II (Edu 331 a b), no cumplen con el principio de la pertinencia en cuanto al componente teórico, dado que la descripción que hacen del curso es sólo panorámica, sin que se destaque con claridad las dimensiones del conocimiento que se presenten en qué enseñar (conceptual), cómo enseñarlo (procedimental) y para qué aprenderlo (actitudinal). Los contenidos desde esta perspectiva son un medio y no un fin en sí mismos. Esta nueva visión incluye, además de los datos, hechos, conceptos y principios, una serie de habilidades, actitudes y destrezas. Entre ellas, la habilidad para resolver situaciones y problemas, seleccionar y tratar la información para un caso determinado, además de las actitudes de cooperación y solidaridad, entre otras.

El segundo componente que define la pertinencia de los contenidos de un curso es el **investigativo**, que le permite al estudiante adquirir habilidades, destrezas y experiencias, conducentes a la profundización de las observaciones cualitativas y cuantitativas de los hechos y al establecimiento de razonamientos lógicos. Este componente permite promover una práctica pedagógica innovadora en el campo del conocimiento tecnológico y científico, que hace posible el aprender haciendo.

El tercer componente es el **práctico**, es decir, cuánto de lo aprendido puede el estudiante utilizar en su cotidianidad para mejorar su calidad de vida y demostrar los conocimientos, competencias y destrezas en el ejercicio de su profesión, que para el caso que nos ocupa es la práctica pedagógica en el nivel primario. Este componente es el resultado de los anteriores, y de no estar aquellos presentes en los programas analizados, obviamente el tercero, no se logra.

En conclusión, los tres programas, que sólo son descripciones a grandes rasgos de los contenidos que supuestamente los definen, no logran las especificaciones que el docente del siglo XXI requiere para ejercer la práctica pedagógica exigidos por el mercado laboral actual.

Se reconoce que, en los últimos dos años, a los programas de la carrera se les han introducido algunas modificaciones que están en el proceso de aprobación por el Consejo Académico y que procuran mejorar la práctica pedagógica para adecuarla al cambio de paradigma del aprendizaje, tales como: el uso de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje, centradas las primeras en el docente y las segundas, en el alumno. Todo esto ha dinamizado el proceso, dando cabida a la atención de las dimensiones del aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de los alumnos. La estructura de los programas actuales en la Facultad Ciencias de la Educación es la siguiente:

1. Datos de identificación

Nombre de la asignatura y del curso que corresponde.

Facultad, escuela o centro donde se imparte el curso.

Carrera, ciclo o grado cuyo plan de estudios fue aprobado como curso. (datos de la validez oficial otorgada al programa).

Información relativa al número de horas de trabajo que comprende el curso, el valor de los créditos etc.

Clave de la asignatura o curso.

2. Justificación
3. Descripción del curso
4. Objetivos generales y específicos
5. Contenido temático
6. Metodología
7. Evaluación
8. Bibliografía

Para los efectos de esta investigación, se adopta la definición de programa de estudio en los términos siguientes "...es la guía relevante para el docente desde el punto de vista de planificación de su trabajo de mediación en coherencia con los recursos didácticos, el proceso de evaluación y sus propias necesidades e intereses profesionales": Molina Bogantes (2002: 27).

2.1.3.3. El Perfil de egreso

El perfil de egreso de la carrera Profesorado en Educación Primaria que ofrece la UNACHI, fue elaborado por una comisión designada por la Facultad de Educación de la Universidad de Panamá en 1986. Fue el producto de investigaciones y consultas hechas en su contexto; sin embargo, en la actualidad, está vigente en la Facultad Ciencias de la Educación. Se expresa en los términos siguientes: El egresado tendrá una formación en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes que lo capacitarán para:

- * Coordinar y trabajar en equipo en la solución de situaciones y problemas de la comunidad.
- * Planificar las diferentes etapas del proceso enseñanza-aprendizaje, atendiendo las características del niño y del contexto social.
- * Utilizar métodos y técnicas adecuadas al nivel y a las características del grupo.
- * Diseñar y utilizar los recursos didácticos y del medio para apoyar el logro de los objetivos.
- * Emplear la evaluación para diagnosticar, determinar el progresivo avance de la enseñanza y para certificar los resultados del aprendizaje.
- * Seleccionar, diseñar y aplicar procedimientos e instrumentos de evaluación, de acuerdo con los objetivos para verificar el comportamiento del alumno en todas las áreas y categorías de aprendizaje.
- * Detectar problemas de aprendizaje, a través de la investigación evaluativa y ensayar estrategias de recuperación y nivelación.
- * Orientar la formación de buenos hábitos de conducta personal y social, de acuerdo con los valores éticos.
- * Desarrollar su labor pedagógica, por medio de un proceso de investigación científica de la realidad educativa y social.
- * Incrementar sistemática y permanentemente su formación cultural y académica profesional, en el marco de la educación permanente.

Como puede observarse, el 70% de este perfil enfatiza el conocimiento procedimental, y esto es comprensible por tratarse de una carrera técnica. El 30% restante refleja el conocimiento actitudinal. Sin embargo, el conocimiento conceptual no se especifica como condición de relación con los saberes que requiere el futuro docente para interpretar y utilizar los programas transformados, con los cuales debe trabajar una vez ingrese al sistema educativo del Ministerio de Educación.

Ante esta situación, la Facultad Ciencias de la Educación, a través de sus autoridades directivas, designó una comisión para la revisión de toda la carrera, incluyendo, obviamente, el perfil de egreso. Esta comisión presentó ante la Junta de Facultad No. 1 del 12 de junio de 2003, un documento denominado "Innovación Curricular de la Carrera Profesorado en Educación Primaria", el cual fue aprobado por la Junta de Facultad, mediante Resolución 5-2003; sin embargo, la innovación de la carrera no ha sido aprobada totalmente por el Consejo Académico. Está en etapa de revisión y ajuste de los programas de especialización.

Para los fines de esta investigación, se considera el perfil de egreso como "...la representación del sujeto que las instituciones buscan formar y sus modos de integración al ámbito social y académico " CSUCA (1997:243).

2.1.3.4 Cambios o Reformas

La problemática educativa sometida a este estudio, adquiere especial interés para los que formamos parte de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí. A este respecto nos formulamos la siguiente pregunta ¿Qué es deseable que la Facultad conserve del plan curricular del Profesorado en Educación Primaria y qué es deseable que cambie?

El cambio para los fines de esta investigación se define como: "...las variaciones producidas en un cierto período que afectan estructuras y funcionamiento de las instituciones, de manera estable o permanente". Ander Egg (1998: 47).

La visión cuántica, resultado del cambio paradigmático de la ciencia física, promueve transformaciones en todos los ámbitos del proceso educativo y enseña que se vive en un universo creativo y envuelto en procesos de creación, sujeto a cambios y variaciones. Si se parte de esa visión, todo proyecto curricular requerirá de una perspectiva, es decir, de "...un ver de lejos y a lo lejos". Por tanto, en el caso del diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria, el resultado de este estudio será el que nos indique la prospectiva y perspectiva más adecuada de un currículum para esta época urgida de cambios. No obstante, tal necesidad de cambios no puede ni debe convertirse en un slogan, en donde parece que se privilegia el cambio por el cambio mismo.

En el campo educativo, las reformas tienen por objeto producir cambios culturales, pedagógicos, curriculares y didácticos que afectan los contenidos epistemológicos, las prácticas didácticas y las interacciones de los actores relacionados con el proceso educativo. Este proceso de cambios se realiza en un complejo sistema de relaciones, en el cual los actores intervienen con sus propios marcos de referencias, desde los cuales piensan y definen sus intereses y las estrategias colectivas de acción. En estas interacciones, se producen consensos, disensos y espacios de incertidumbre. Los actores pueden apoyar, desviar, proponer, neutralizar o resignificar, total o parcialmente, las propuestas de cambio que se diseñen; pero lo que no debe permitirse es que haya un ambiente de indiferencia.

Estudios realizados por la UNESCO (1990:26) y otras organizaciones mundiales concuerdan con la idea de que "...el cambio de las estructuras, de las mentalidades y de los comportamientos, aseguran la supervivencia de la humanidad". Estos estudios también concuerdan con que el problema de la educación superior es un problema global que depende del conjunto de las opciones fundamentales que lleva a cabo una sociedad, sobre todo, en materia socioeconómica y político – ideológica. En el mismo documento, la UNESCO sostiene que debe establecerse la práctica de modificar planes y programas de estudio, conforme las necesidades lo demanden, ser más flexibles para incorporar en el currículum nuevos conocimientos en cuanto estén disponibles y no esperar a que formen parte del sentido común.

Desde otra perspectiva, el paradigma de una educación primordialmente centrada en el estudiante, exige el desarrollo de las **competencias y destrezas**. Este paradigma hace hincapié en que el estudiante, el que aprende, es el centro del proceso y, por tanto, trae a discusión el cambiante papel del educador, quien se convierte en un compañero que dirige el aprendizaje hacia la consecución de objetivos bien definidos. La evaluación también se afecta, en cuanto pasa de estar centralizada en el ingreso de conocimientos a estarlo en los resultados del aprendizaje y en las motivaciones y contextos del estudiante. Sin embargo, se necesita estudiar más a fondo temas tales como la forma en que deben utilizarse las competencias, desarrollar su potencialidad y evaluar el impacto de estos cambios, tanto en nivel individual como en nivel de la estructura de las universidades.

2.1.4 Las competencias como elementos de cambio en los planes de estudio.

El proyecto Tuning de la Unión Europea, citado en Tunnerman (2000;9), tras una larga investigación con graduados, académicos, empresarios y empleadores, consultó por medio de cuestionarios en siete áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química), a 101 departamentos universitarios en 16 países europeos, para proponer una clasificación entre competencias genéricas y específicas en los planes de estudios, en la búsqueda de perspectivas que pudieran facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en Europa. El proyecto trató de alcanzar un amplio consenso a escala europea sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos estarían en capacidad de desempeñar. A este respecto, dos elecciones marcaron el proyecto desde el comienzo: la de buscar puntos comunes de referencia y la de centrarse en las competencias y destrezas (siempre basadas en el conocimiento).

La elección de buscar puntos comunes de referencia y no definiciones de títulos, muestra un claro posicionamiento a lo largo de tres líneas complementarias, que son:

1. Si los profesionales se van a establecer y buscar empleo en otros países de la Unión Europea, su educación debe tener un cierto nivel de consenso con respecto a puntos de referencia acordados conjuntamente y reconocidos dentro de cada una de las áreas de las disciplinas específicas.
2. Se debe dejar espacio en los planes de estudio, para la diversidad, la libertad y la autonomía, como características de la identidad europea.
3. Considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y, particularmente, en términos de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento).

Debe entenderse, entonces, que sin bien las competencias relacionadas con cada área de estudio son cruciales para cualquier título y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio que le confiere identidad y consistencia a cualquier programa, las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como: capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos y poseer destrezas administrativas, que son comunes a todas o a la mayoría de las titulaciones.

En una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias y destrezas genéricas son de gran importancia. Más aún, la mayoría de éstas pueden desarrollarse, nutrirse o destruirse por enfoques de enseñanza y aprendizaje actuales.

El Proyecto Tuning se propone: "Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables, en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudio, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en siete áreas". Tunnerman (2000:9).

Sobre el particular, también hace su aporte el **Informe Delors**. Este informe sostiene que en la educación contemporánea, se ha dado una evolución en cuanto a la noción de calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Este Informe concluye sugiriendo que el modelo curricular ideal debe integrarse con base en la promoción de seis tipos de competencias, que son:

- 1) **Competencias básicas:** Están relacionadas con procesos de carácter formativo: lectura, escritura, capacidad para expresar verbalmente las ideas, razonamiento matemático.
- 2) **Competencias genéricas o transferibles:** Se asocian con todas las áreas disciplinarias: analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, planear.
- 3) **Competencias técnicas o específicas:** Describen la capacidad para usar críticamente las tecnologías.
- 4) **Competencias simbólicas:** Incluyen la capacidad para resolver e identificar problemas, a través del dominio de símbolos y representaciones orales o usuales. Aquí se destacan aspectos que van desde los algoritmos matemáticos, hasta los argumentos legales o la negociación financiera.
- 5) **Competencias personales:** Vinculadas al conocimiento crítico del espacio y tiempo en que se forma el estudiante. Incluyen la capacidad por expresar oralmente las ideas, la habilidad por aprovechar el ocio, la capacidad de anticipación y la capacidad para generar y aprovechar oportunidades.

- 6) Competencias para el autoaprendizaje:** Son el conjunto de habilidades con las que se aprende a aprender: auto monitoreo del avance en función de metas y prioridades; estudios independientes; elaboración de proyectos a corto y largo plazos; búsqueda y aprovechamiento de recursos existentes, desarrollo y uso de vocabulario especializado y habilidades para comprender, resumir, analizar y elaborar informes de manera sintética.

Estas competencias requieren que el estudiante se incorpore a escenarios reales que promuevan el desarrollo de valores, hábitos y nuevos patrones de comportamiento académico. Así la formación científica, profesional se consolida con la integración de la teoría con la práctica.

Sin embargo, el Proyecto Tuning hace énfasis en la necesidad de desarrollar en los estudiantes niveles de cualificación. A estas cualificaciones se les llama resultados del aprendizaje, que se definen como afirmaciones de lo que se espera que deba saber, comprender y/o ser capaz de demostrar un estudiante después de haber completado un programa de aprendizaje, situación que es común para todos los estudiantes del orbe.

El Proyecto Tuning se conforma en América Latina en la primera reunión general llevada a cabo en Buenos Aires, en marzo de 2005, donde los grupos de trabajo elaboraron una lista de competencias genéricas que se consultarían a académicos, graduados y empleadores de América Latina. Este proceso de investigación tuvo una duración de cuatro meses de abril a julio de 2005.

La segunda reunión general del proyecto se realizó en Belo Horizonte, en agosto de 2005. Allí se presentó el informe del análisis de los resultados, de la consulta de competencias genéricas. En esa reunión, se logró definir la lista de competencias específicas para las áreas temáticas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Cada área temática fue consultada a académicos, estudiantes, graduados, y/o empleadores en los meses de octubre a diciembre de 2005.

En San José Costa Rica en febrero de 2006, se realizó la tercera reunión general del Proyecto Tuning de América Latina. Allí se presentó y discutió en cada grupo de trabajo, el informe del análisis de los resultados de las consultas llevadas a cabo y se logró definir las siguientes competencias genéricas, que pueden constituirse en un punto de partida para la formulación de los cambios a los perfiles profesionales de egreso de la educación superior latinoamericana.

Competencias Genéricas de América Latina

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, planear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural

22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

Como un aporte y para tomarlo en cuenta, se reproducen las competencias específicas del área de Ciencias de la Educación para América Latina (Página Web del Proyecto Tuning: <http://tuning.unideusto.org/tuningen/>). Como un ejemplo, reproducimos las **Competencias Específicas del Área de Educación**.

1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas, generales y específicas.
6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.

13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21. Analiza críticamente las políticas educativas.
22. Genera e implementa estrategias educativas que responden a la diversidad socio- cultural.
23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística , filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.1.5. Las actitudes humanas como elemento de la opinión

Al traer a colación el sentido puramente objetivo de la expresión "opinión", por obligación se debe hacer referencia al concepto de actitud en sus aspectos más relevantes y determinantes. Las actitudes humanas expresan las disposiciones permanentes de ánimo, formadas por un conjunto de convicciones y sentimientos que

conducen al individuo a actuar y expresarse de una manera determinada. Las actitudes se manifiestan, diariamente, mediante la actuación externa del individuo, y son en sí predisposiciones intelectuales que lo llevan a adoptar posturas externas, frente a situaciones de objetos que lo ameriten, permitiéndole, a su vez, realizar una evaluación objetiva o simbólica de las situaciones.

Según Rivas I. (1990), citado por González, R. (1992 : 57), la opinión "representa el sentir, el accionar de un grupo sobre una situación o acontecimiento de importancia general". La opinión busca influir sobre los niveles de decisión, razón por la cual el fenómeno ha sido y es, actualmente, objeto de estudio de diversas ciencias y disciplinas. La opinión es reconocida como fundamental y representativa de un grupo. Y se puede afirmar que la influencia que sobre la opinión individual ejercen otros individuos, es un hecho indubitable, aun cuando no puede medirse el grado de influencia al que se enfrenta el ser humano como miembro de diversos grupos. Esta expresión también se define como "...aquello que es o se cree como aceptado en un medio determinado y que da lugar a movimientos o estados de opinión de más o menos estabilidad". **Gran Diccionario de las Ciencias de la Educación** (1999 : 452).

Para los fines de esta investigación, se considera la opinión como "aquello que es o se cree como aceptado en un medio determinado". **Gran Diccionario de las Ciencias de la Educación**. (1999:452).

En relación con las actitudes humanas, Zabalza (2000:151) manifiesta que éstas están constituidas por tres componentes, que son:

- ❖ El componente cognitivo: lo que el sujeto sabe o cree acerca del objeto de la actitud. Esos conocimientos van siempre teñidos de juicios de valor.
- ❖ El componente emotivo: se refiere a los sentimientos y emociones que despierta en nosotros el objeto de la actitud. Estos sentimientos pueden ser placenteros o no, de inseguridad, rechazo, atracción.

- ❖ El componente reactivo o conductual: en él se incluye toda inclinación a actuar de una manera determinada con respecto al objeto al que se refiere la actitud.

Sobre estos aspectos, habrá que actuar si se quiere generar, consolidar o bien modificar una actitud. Las actitudes se concretan y se expresan en ideas o sentimientos hacia las personas o cosas; también se producen como reacciones o modos de actuación diversos, es decir, en opiniones. Las manifestaciones de las actitudes son múltiples y puede decirse que, de alguna forma, definen todos los campos de la vida social.

Para medir el grado en que se dan las actitudes, se usan las escalas. Sierra (1990) manifiesta que las actitudes son disposiciones de ánimo permanente, respecto de cuestiones específicas en un sujeto determinado.

Las escalas de actitudes, actualmente, se aplican en la investigación como parte de un cuestionario simple o de una entrevista. Dada su esencial condición numérica como instrumento de medida, proporciona al cuantificar los resultados de las observaciones, una precisión más elevada y una mayor posibilidad de análisis y de estudio. Además, las escalas refuerzan los contenidos y comprueban los resultados obtenidos en nuevas investigaciones.

Según Cook y Selltitz (1994), las actitudes son "...una disposición fundamental que intervienen, junto con otras influencias en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clase de objetos, los cuales incluyen aclaraciones de creencias y sentimientos acerca del objeto y acciones de aproximación o de evitación con respecto a él".

A pesar de la variedad de interpretaciones ofrecidas sobre el significado de "actitud", Summers (1994) considera que hay entre ellas algunos acuerdos esenciales, tales como:

- ❖ Primero, existe un consenso general de que una actitud es una predisposición a responder a un objeto, y no la conducta efectiva hacia él. La disposición a conducirse es una de las cualidades característica de la actitud.
- ❖ Una segunda área de acuerdo esencial es que la actitud resulta persistente, lo cual no significa que sea inmutable.
- ❖ Una tercera área se refiere a que la actitud produce consistencia en las manifestaciones conductuales. La actitud como variable latente, da origen a la consistencia entre las diferentes manifestaciones, que puedan tomar la forma ya de verbalizarse hacia el objeto en expresiones de sentimientos acerca del objeto, ya de aproximación o de evitación.
- ❖ Una cuarta y última área apunta a que la actitud tiene una cualidad direccional. Esto no implica solamente la formación de rutinas de conducta en la forma de consistencia en la manifestaciones, sino que posee una característica motivacional.

Por todo lo anterior, es de suma importancia que en un estudio de campo, se tome en cuenta la opinión generada por los sujetos que ofrecen información sobre un tema específico y que, de una u otra manera, les afecte de forma favorable o desfavorable.

2.1.6 La pertinencia como criterio de calidad de la educación superior

El Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) considera la pertinencia como un criterio para el análisis de la calidad de la educación superior y la conceptualiza como el "...grado de correspondencia que existe entre los fines y objetivos perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta". CSUCA (1997:32)

Cuando falta la correspondencia entre el producto de la educación superior, representado por los conocimientos, las competencias y destrezas de sus egresados y

las necesidades sociales, se generan críticas muy duras contra el sistema superior de enseñanza, cuyos costos financieros son cada vez mayores. Es, entonces, cuando la oferta no satisface a la demanda y es considerada no pertinente, ni de calidad. La universidad comienza a ser cuestionada, porque su currículo no es satisfactorio, y así se constituye en uno de sus grandes desafíos. Éste es el caso de la mayoría de las universidades de hoy, por lo cual trabajan constantemente en los rediseños curriculares.

Se requiere, entonces, que la Universidad Autónoma de Chiriquí, que es el caso que nos ocupa, defina su modelo educativo, lo que implica comprometerse con un determinado paradigma educativo. Esta decisión es de suma importancia, pues el modelo deberá proyectarse en todas las funciones básicas de la Universidad: docencia, investigación, extensión, producción y servicios.

Todo ello hará posible que se dé la correspondencia entre el producto representado por los conocimientos, competencias y destrezas de los egresados y las necesidades sociales de una comunidad cada día más exigente.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Planteamientos básicos de las teorías curriculares

Las teorías juegan un papel determinante en las áreas normativas. Para ampliar esta afirmación, nos apoyamos en lo expresado por Stenhouse (1987 : 110): "En áreas de acción o ciencias normativas como el estudio del currículum, la teoría posee dos funciones. Sirve para organizar los datos, los hechos con los que contamos, de modo que proporcionen una comprensión . La segunda función de la teoría de una ciencia normativa es la de proveer una base para la acción. La comprensión dará la base para actuar: la teoría tiene que tener una vertiente normativa, así como una vertiente reflexiva".

Mediante la cita anterior, Stenhouse nos advierte sobre el peligro de confundir la función de la teoría en las disciplinas básicas y en las disciplinas aplicadas; por lo tanto, nos recomienda dudar de aquellas teorías (en el campo normativo) que son presentadas como estructuras conceptuales muy organizadas y que pueden resultar demasiado especulativas, y en consecuencia, poco posibles en relación con la práctica.

Las teorías actuales sobre el currículum ofrecen sólo respuestas parciales al problema. Por ello deben asumirse con cautela y sometida a ciertas consideraciones. La prueba de fuego para una teoría curricular es detectar hasta qué punto sirve para comprender y explicar una realidad y, así mismo, resolver los problemas prácticos que presenta el desarrollo de un currículo concreto.

Las teorías curriculares, según Gimeno Sacristán (1992 : 44) , son: "...marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación". Así las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción.

Otra definición de la teoría curricular la presenta Zais (citado en Contreras, 1990:185), como sigue: "Es un conjunto generalizado de definiciones, conceptos, proposiciones y otros constructos lógicamente interrelacionados que representan una visión sistemática de los fenómenos curriculares. La función de la teoría del currículo es describir, predecir y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del currículum".

Una alternativa a estas posturas se puede encontrar en un enfoque ecléctico. Las ideas vertidas sobre el significado, alcance y límite de las teorías curriculares, permiten entender que existen diversas clasificaciones de estas teorías. Por ello desarrollamos a continuación, cuatro grandes líneas de pensamiento y acción en las teorías curriculares, con el fin de aportar información útil sobre el particular.

- El currículum como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos.
- El currículum como base de experiencias de aprendizaje.
- El currículum como sistema tecnológico de producción.
- El currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica.

En la primera línea de pensamiento, las teorías curriculares que ponen el énfasis en lo académico como eje de la organización curricular, se centran en el valor intrínseco que reviste el conocimiento para la educación de las personas. Desde esta perspectiva, el currículum es una planeación de conocimientos verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe transmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia. Así las disciplinas científicas y humanísticas, es decir, las diversas áreas del conocimiento creadas por el hombre, constituyen la fuente principal de apoyo a la hora de formular un currículum. Históricamente esto ha significado concebir el currículum como el conocimiento por transmitir, por enseñar. Por ello, con frecuencia se asocia currículum a las materias o asignaturas. A partir de esta posición, se infiere que el currículum es la propuesta organizada de lo que debe enseñarse en las escuelas.

De todas las concepciones del currículum, ésta es la más clásica por sus raíces históricas y su vigencia en el tiempo; sufre, de vez en cuando, los embates de otras teorías curriculares más centradas en aspectos psicopedagógicos, sociales o técnicos. Hoy se plantea un intenso debate entre los defensores del plan curricular centrado en el valor intrínseco de los conocimientos y los que sostienen que es más importante que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento y adquieran estrategias de resolución de problemas.

Respecto de la segunda línea de pensamiento, a partir de la incorporación de los alumnos al concepto de currículum, se comienza a pensar que la definición debe contemplar lo que el alumno ha de aprender para desempeñarse en el mundo actual.

Lo anterior significa subrayar la adquisición y desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas y no sólo de disciplinas del conocimiento. En esta postura, se consideran las experiencias de aprendizaje del sujeto como el núcleo de la planeación curricular, lo cual surge como una reacción a las posiciones centradas en los conocimientos. De esta manera, el diseñador curricular debe preocuparse por la programación de experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo físico, cognitivo, emocional, moral y social del aprendiz desde los primeros años de escolaridad formal. En esta posición, es visible la preocupación por los procesos psicológicos de los alumnos, más que los intereses sociales o la detección de conocimientos valiosos y esenciales.

La teoría curricular centrada en el alumno desarrolla una visión del currículum que no se puede excluir en los niveles teórico y práctico, pues proporciona conceptos y orientaciones respecto de los procesos de aprendizaje de los alumnos, es decir, respecto de cómo aprender. Estas consideraciones han sido básicas para el surgimiento de concepciones didácticas que pretenden basar la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos; es decir, que han intentado responder a la pregunta ¿cómo enseñar? basándose en la interrogante de cómo aprende el alumno (niño, adolescente o adulto).

El riesgo de aspirar a hacer uso ortodoxo de esta postura consistiría, por una parte, en la negación de los aspectos contextuales del currículum, es decir, la dimensión social y cultural y por la otra, en reducir la importancia que tienen en el currículum los cuerpos organizados de conocimiento.

En la tercera línea de pensamiento, visión tecnológica del currículum, se concibe la escuela como un sistema de producción, en donde la eficiencia y calidad de los resultados, visibles en el comportamiento de los alumnos, constituyen el mejor parámetro para evaluar un currículum. De ello se deriva una teoría curricular que diferencia currículum de instrucción, pues no interesan, en este caso, los medios para alcanzar las metas, sino los resultados. De aquí que se conciba el currículum como una formulación estructurada de objetivos de aprendizaje.

El precursor de esta tendencia fue Bobbit (1918–1924), considerado el padre del currículum en la época moderna. Más adelante, en este siglo, surgen Tyler y Taba (esta última, con un enfoque más sofisticado que el primero), con una posición curricular fundada en la racionalidad tecnológica medios–fines. En este modelo, se formulan los objetivos como parte del diseño previo a la acción, mientras que los otros componentes de dicho diseño van a ser, simplemente, instrumentales en relación con dichos objetivos. De esta manera, los contenidos, las actividades, las experiencias y las modalidades de evaluación, se convierten en meros medios para obtener resultados. Esta concepción eficientista responde a un perfil burocrático–administrativo de la educación.

De acuerdo con el modelo tecnológico, el papel del docente se reduce, puesto que tanto el conocimiento de un campo o área de conocimiento como el diseño educativo quedan fuera de la capacidad creativa y de la intervención del docente.

En síntesis, por una parte las sociedades modernas necesitan planear y ejercer ciertos procesos burocráticos durante la gestión del proyecto curricular; pero, por otra, hay que evitar el riesgo de despojar a la educación de su dimensión histórica, social, cultural y hasta pedagógica; pues siguiendo este tipo de teoría, la educación puede ser reducida a una mera técnica.

La cuarta línea de pensamiento nos instala en la realidad del currículum en nivel institucional, y cabe preguntarse: ¿El currículum se define sólo por las intenciones o también por sus concreciones? Entonces, la admisión de esta perspectiva obliga a incluir la práctica en el concepto de currículum. Ésta, la práctica, no es la mera aplicación de un deber ser establecido; sino, por el contrario, un factor de peso a la hora de analizar y evaluar los logros reales.

En esta posición, se sitúan las teorías curriculares que argumentan sobre la necesidad de crear un currículum formulado y desarrollado de tal manera que constituya un puente entre la teoría y la práctica. Tal posición comenzó a desarrollarse en la década de los setenta y considera que la distinción entre currículum e instrucción es

irrelevante, dado que un currículum es un proyecto global integrado y flexible que incorpora, como tal, la docencia.

Esta teoría curricular recupera la dimensión histórica, sociocultural y política del currículum, es decir, contextúa el proyecto curricular de modo tal que otorga un papel preponderante a las prácticas educativas concretas de maestros y alumnos, que se derivan tanto de las posiciones teoricistas como de las pragmatistas. Las primeras privilegian el papel de la teoría del currículum formal respecto de la práctica, convirtiendo a ésta en una mera aplicación de lo que se estipule como deber ser deseable. En este caso, el papel de la práctica se subordina a la teoría.

En el caso de las posiciones pragmatistas, éstas devalúan el papel orientador y realimentador de la teoría, por lo que el currículum real se desarrolla sobre la base de la intuición o la experiencia.

2.2.2. Vinculación de los aspectos teóricos del currículum con los aspectos de la práctica educativa

La ampliación del concepto currículum como proyecto, es una denominación más abarcadora, que permite vincular dos aspectos básicos en el proceso educativo: las intenciones y las realidades.

La idea de proyecto conduce a visualizar el currículum como la propuesta que determina lo que ocurre en el aula entre profesores y alumnos. De allí la afirmación de que el currículum es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y, por ende, una fecunda guía para el profesor. La propuesta curricular es el marco que opera como referente orientador de la práctica del profesor. Dicha práctica retroalimenta el diseño de la propuesta original.

Algunos estudios del currículum realizados por Glazman e Ibarrola (1983:283), le otorgan un carácter más trascendente a la idea del currículum como proyecto, y así expresan: "El proyecto universitario comprende la propuesta de finalidades políticas

académicas precisas, a partir de una definición de las posiciones ideológicas adoptadas por la universidad y del compromiso que asumen en el tratamiento y solución de la problemática social, filosófica, científica y técnica del país". De acuerdo con estas autoras es necesario contar con este tipo de referente, para luego abocarse a las tareas de planear, diseñar y realizar el currículum.

A partir de lo anterior, se deduce que si el currículum es el proyecto que integra teoría y práctica, el profesor ya no es el simple ejecutante que permanece estático, sino un sujeto activo y con iniciativa. Esto significa establecer una nueva relación entre enseñanza y currículum. La enseñanza estudia el complejo sistema de intercambios que se producen en el aula, cuando se trabaja en un proyecto curricular determinado. Cabe preguntarse entonces: ¿Hasta qué punto es pertinente distinguir entre enseñanza y currículum? La distinción se realiza cuando se piensa que el currículum establece las metas por alcanzar en el logro de los fines. Sin embargo, también se sostiene que el proceso por el que se pretende lograr las finalidades educativas, es inseparable de las metas que presiden dicho proceso.

El currículum, como concreción pedagógica de la cultura, la ciencia, el arte y la técnica, es realizado en un contexto institucional singular de relaciones de intercambio, que se modifica individual y colectivamente como consecuencia del trabajo didáctico y experimental del propio currículum. Se concluye que es posible distinguir entre currículum y enseñanza; pero también es posible y es necesario admitir la integración de ambos.

2.2.3. Concepciones de diseño curricular

El concepto de diseño se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas. En este caso, se entiende por diseño curricular el conjunto de fases y etapas que se deben integrar en la estructuración del currículo.

Según Arredondo (1981 : 373), el diseño curricular es "...un proceso, y el currículo, es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso". Ese proceso es dinámico, continuo, participativo y técnico. Es dinámico, pues está dirigido a cambiar, de manera dialéctica, las características que contempla; es continuo, pues se compone de cuatro fases vinculadas que no requieren una secuencia lineal estricta, y es participativo, ya que requiere de habilidades metodológicas para la obtención de la información relevante, la definición de problemas reales, el diseño y la aplicación de procedimientos eficaces, la evaluación, el consistente y sistemático trabajo de equipo.

De la misma manera, según Díaz-Barriga (1981), el diseño curricular es una respuesta no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social. Para Tyler (1979:78), el diseño curricular responde a cuatro interrogantes:

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar, de manera eficaz, esos fines?
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Acuña y colaboradores (1979) consideran que el proceso de diseño curricular contemple las siguientes fases:

- Estudio de la realidad social y educativa.
- Establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a las necesidades sociales.
- Elaboración de una propuesta curricular, como posibilidad de solución de las necesidades advertidas.
- Evaluación interna y externa de la propuesta.

De Ibarrola (1978), por su parte, señala que para fundamentar al currículo, se requiere especificar cuestiones referentes a:

- El contenido formativo e informativo propio de la profesión.
- El contexto social.
- La institución educativa.
- Las características del estudiante.

Desde otra perspectiva, Johnson (1970) considera que la estructura curricular debe reflejar las relaciones internas de la estructura de una disciplina y afirma que son tres las fuentes del currículo: los que aprenden, la sociedad y las disciplinas. Con respecto a los que aprenden (los alumnos), se deben considerar sus necesidades e intereses; de la sociedad, hay que tomar en cuenta los valores y los problemas; finalmente, las disciplinas deben reflejar el conocimiento organizado.

De lo expuesto, se deduce que los autores citados coinciden en que el diseño curricular comprende las mismas etapas de la planeación (diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las posibilidades de acción e implantación y evaluación) y que puede enfocarse desde diferentes dimensiones (social, técnica, prospectiva, política y cultural).

En la mayoría de las definiciones de diseño curricular, se distinguen las mismas fases que cita Arredondo (1981) en Díaz Barriga Arceo y otros (2003:22):

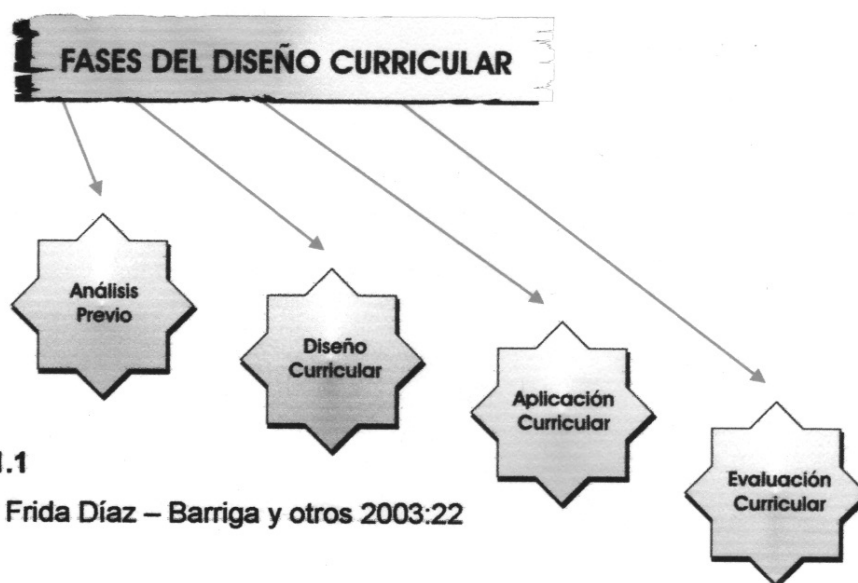


Figura 1.1

Fuente: Frida Díaz – Barriga y otros 2003:22

Dado el creciente desarrollo e importancia del diseño curricular en las instituciones de educación superior, es necesario valorar el estado actual del campo curricular y realizar investigaciones en el entorno, para que a partir de los datos derivados de esta valoración, se puedan establecer propuestas que actúen sobre la realidad y no sólo la describan. Estas propuestas de diseños curriculares para las diversas carreras que se imparten en las instituciones universitarias como la UNACHI, deben vincular las profesiones con el mercado de trabajo y el ejercicio profesional; porque hasta la fecha han proliferado las prácticas intuitivas en la conformación de planes y programas, los cuales no se ajustan a una sociedad cambiante.

2.2.4. Antecedentes de la planificación curricular en la planeación educativa

El sistema educativo panameño ha progresado, considerablemente, durante los últimos años, debido a los esfuerzos que han hecho los gobiernos al considerar la educación como uno de los factores determinantes en el desarrollo del país y a través de la cual puede medirse el logro de los objetivos socialmente válidos.

Villarreal, citado por Frida Díaz (2003:12), opina que "...planear es un acto de inteligencia cuyo propósito es racionalizar la selección de alternativas para el futuro". Este paso implica un ejercicio libre de la razón, para definir, con claridad, los fines a los que se orienta la acción y, a la par, seleccionar los mejores medios para alcanzar las metas.

En Panamá el concepto de planeación educativa es relativamente reciente. En su evolución ha recibido influencias diversas, principalmente de los Estados Unidos, México y Puerto Rico y de algunos países de Centro y Sur América.

Uno de los aspectos que más ha prosperado en los últimos años, es el de la planeación universitaria, donde el diseño curricular ha adquirido, cada día, mayor importancia para la creación de nuevas licenciaturas.

El diseño curricular forma parte de la planeación educativa y debe contemplar todas las dimensiones de la planeación, así como las características específicas del nivel educativo al que corresponda. En este caso, se trata del diseño curricular en el nivel de educación superior, y la planeación que se realice al respecto deberá ubicarse en la planeación universitaria.

Por razones teórico-metodológicas de esta investigación, conviene definir el objeto de estudio del diseño curricular, es decir, el currículo. Hilda Taba (1976:10) señala que todo currículo debe comprender "...una declaración de finalidades, de objetivos específicos, una selección y organización de contenidos, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de resultados".

Para Johnson, citado por Frida Díaz y otros (2003:17), el currículo es "...algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje; se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza". Para él, el currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje y, de esta forma, hace referencia a los fines; pero sostiene que el currículo no establece los medios, es decir, los materiales y las actividades.

Por su parte, Amaz (1981 : 9) considera que el currículo es "...el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla en una institución educativa". Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar. En otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones; pero no las acciones mismas, si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan. Según Amaz, el currículo se compone de cuatro elementos: objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas, sistema de evaluación.

Arredondo (1981:374) emite una de las concepciones, a nuestro juicio, más completa sobre currículo, y lo define como el resultado de:

- a) El análisis y reflexión sobre las características contexto, del educando y de los procesos.
- b) La definición—implícita y explícita— de los fines, y los objetivos educativos.
- c) la especificación de los medios y los procedimientos propuestos, para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera tal que se logre los fines propuestos”.

Para Beunchamp (1977:23), el currículo es “...un documento diseñado para la planeación instruccional”.

César Coll (1987:68) considera el currículo como “...la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye y transmite el conocimiento educativo que considera público”. Esta condición refleja la distribución del poder y los principios de control social que ejerce el currículo en la vida y desarrollo de la sociedad.

Otros autores como Glazman y Figueroa (1981), Díaz Barriga (1981) y Acuña y colaboradores (1979) conciben el currículo como un “...proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular”.

Un análisis de las definiciones anteriores permite inferir que algunas de ellas se refieren al currículo incluyendo elementos internos, como: contenido, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro – alumno, recursos materiales y horario. Otras toman en cuenta cuestiones externas, como necesidades y características del contexto y del educando, los medios y procedimientos para asignar los recursos, además de las características del egresado. En su evolución, el término currículo ha provocado el uso indiscriminado del concepto, al considerársele sinónimo de plan de estudio y de programa.

Algunos teóricos estadounidenses como Johnson (1970:14), al analizar la historia de la teoría curricular de su país, encontraron que las concepciones tradicionales no permitían distinguir entre currículo e instrucción. Esto demostró la

necesidad de una redefinición y aclaró que la diferencia entre enseñanza y currículo consiste en que este último se encarga de la dirección de la enseñanza. Al respecto, Beauchamp (1977) presenta su concepción particular, en el sentido de que se puede hacer referencia al currículo en tres formas:

- Como un documento de partida para planear la instrucción.
- Como un sistema curricular al que comúnmente se le ha llamado planeación e implantación curricular, que él denomina "ingeniería curricular".
- Como un campo de estudio que incluye tres elementos: el diseño curricular, la ingeniería curricular, la investigación, además de la teoría necesaria para explicar los dos elementos anteriores.

Hasta ahora se ha hablado acerca del término currículo, como si fuera posible establecer su significado real y como si solamente existiera un solo elemento que se pudiera considerar como tal. Autores más recientes, como Posner (1998:11), declaran que no existe uno, sino cinco currículos simultáneos que deben tenerse en cuenta. Posner los denomina: el oficial o currículo escrito, el operacional, el oculto, el nulo y el extracurriculo. A continuación se hará referencia a cada uno de ellos.

- **El oficial o currículo escrito:** Está documentado en tablas de alcances y secuencias, sílabos, guías curriculares, tablas de contenido y lista de objetivos. Su propósito consiste en ofrecer a los profesores una base para la planeación de lecciones y la evaluación de estudiantes.
- **El currículo operacional:** Se refiere a lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia es comunicada al estudiante; es decir, cómo hacen los estudiantes para saber que lo enseñado cuenta.
- **El currículo oculto:** Generalmente, no es reconocido por los funcionarios, aunque puede tener una profundidad y un impacto mayor en los estudiantes que cualquier otro currículo oficial u operacional. Los mensajes del currículo oculto se relacionan con temas de sexo, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros.

- **El currículo nulo:** Atiende a los temas de estudio no enseñados y sobre los cuales cualquier consideración debe centrarse en las razones, por los que son ignorados ¿Por qué sucede, por ejemplo, que la psicología, las leyes y el ser padres generalmente no son enseñados, y, sin duda, no podrían competir con las cuatro materias básicas (Español, Estudios Sociales, Matemáticas y Ciencias).
- **El extracurriculo:** Comprende todas aquellas experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares. Contrasta con el currículo oficial, en virtud de su naturaleza voluntaria y de su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No se trata de un currículo oculto, sino de una dimensión de la experiencia escolar.

Para los fines de esta investigación, se asume la siguiente concepción de currículo: **"Currículo es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone en un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos"**. Esta definición está plasmada en el texto **Diseño curricular base** citado por Martha Cassarini (2004:11). El currículum tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

2.2.5. Evolución histórica de la formación del docente de educación primaria

La sociedad panameña, igual que otras, se enfrenta a cambios muy importantes relacionados con el avance científico y tecnológico, con las demandas de una globalización económica y una crisis social y moral que está afectando a toda la sociedad. Al mismo tiempo, se enfrenta a la incapacidad del propio sistema educativo de llenar las expectativas y satisfacer demandas sociales.

La formación docente es uno de los aspectos más relevantes de nuestro sistema educativo; porque involucra al docente, a ese hombre o mujer de cuya calidad humana y comunicativa dependerá, en gran medida, el éxito del aprendizaje de los estudiantes del sistema formal. Así lo han reconocido en todas las épocas, los máximos rectores de la educación nacional en nuestro país.

Hay consenso en la sociedad de que es necesario atender la situación del docente de manera integral, para lo cual se requiere tomar decisiones que faciliten su vinculación con las condiciones de la escuela, de la comunidad y de la sociedad en su conjunto. Especialistas de la Organización de Estados Iberoamericanos afirman que "...nos encontramos ante una crisis de identidad que se pone de manifiesto entre docentes con desconcierto sobre los objetivos, el contenido y los métodos de su esfuerzo profesional, unido a una pobre valoración material y a un escaso reconocimiento de todos los campos, pues no se resuelve con acuerdos coyunturales, ni con aumento salariales, ni proyectos de reformas de la enseñanza ya probadas en nuestro país".

La formación del docente ha generado un estado de insatisfacción en los diferentes grupos de la sociedad, lo cual ha conducido, entre otras causas, a una desvalorización social progresiva del "rol" del educador. Al respecto, el ex ministro de Educación J. B. Bernal (1995:1) se expresa así: "En este sentido, en muchos de nuestros países se ha generado un consenso acerca de la urgencia de estudiar mejor la situación de este personal, transformar los sistemas de formación docente, reclutar a los aspirantes de mayor potencial profesional, elevar su autoestima, mejorar los niveles salariales, así como los estímulos profesionales, los apoyos técnicos y materiales, indispensables para cumplir exitosamente la misión".

En este mismo sentido, organismos internacionales, como el Convenio Andrés Bello, la UNESCO, OREAL y la OEI, han incluido el tema de la formación docente entre sus prioridades, para el próximo quinquenio.

Todos, concuerdan en que es "urgente analizar todos los problemas que afectan la formación docente y buscarles solución, lo cual se lograría mediante propuestas de programas eficientes y motivadores que atiendan la formación inicial y la formación continua y que les permitan a los educadores realizarse en su labor, desde una perspectiva profesional, con un salario adecuado, estímulos, carrera docente, infraestructuras adecuadas y apoyo técnico".

En este sentido, requiere atención preferente la elevación del nivel de competencia académica y profesional docente, en todos los ámbitos. Según Céspedes(1981: 53), ésta fue una "...preocupación que data en la República de Panamá desde 1904, y continúa siendo problema en la actualidad".

Elisa Lucarelli (1993: 33) expresa que "...en la región latinoamericana predomina el criterio según el cual existe la necesidad de restablecer, para la formación del docente de básica, objetivos que por lo menos, se dirijan a la transformación, tanto del núcleo teórico (pedagógico y disciplinario curricular), como el que corresponde a una primera iniciación en la práctica educativa".

Es preciso que en la formación del docente, además de incorporar los recursos científicos y técnicos que le permitan orientar adecuadamente el proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula, se incluyan contenidos y actividades que posibiliten la articulación de la escuela con la comunidad y la formación de valores, ética, solidaridad, democracia, entre otros.

El principio de educación permanente debe atenderse en la formación del alumno-docente, mediante la organización de sistemas abiertos de información, que le permitan incorporar, paulatinamente y a lo largo de toda su carrera profesional, nuevos conocimientos que actualicen o reemplacen los adquiridos con antelación. Esto, requerirá la identificación de núcleo de problemas, con los cuales se identificaría el papel del docente, y alrededor de estos problemas se debe centrar el conocimiento. Además, a los estudiantes se les debe formar en el manejo autónomo y crítico de la información, de manera que puedan desarrollar habilidades intelectuales, tanto para la

búsqueda como para el análisis crítico. Todo lo anterior exige una buena selección de las estrategias metodológicas, como también de las actividades consecuentes, durante el período formativo del docente.

Las críticas abordan también las divergencias que se plantean relacionadas con la labor de las instituciones encargadas de la preparación de los docentes. Así lo expresa Lucarelli (1993 : 50), al referirse a la institución y el currículum de la siguiente manera: "la escuela educa a través de un conjunto de variables de sus sistemas de relaciones, las actitudes se aprenden más allá de los objetivos propuestos en los programas curriculares y, muchas veces, en contradicción de éstos".

En Panamá, en los años de creación de la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena (1938), el enfoque epistemológico en nivel mundial era el positivismo. Se enseñaba transmitiendo la palabra, apoyada en textos oficiales, que indicaban el contenido. En general el docente era el transmisor de esos contenidos y quien los exponía y justificaba.

Las transformaciones sociales que se escenificaron en el rendimiento industrial durante la década del 70 y que tuvo como consecuencia la entrada a la sociedad de consumo, exigió un cambio tecnológico. Se abogó por la eficacia y en el sistema escolar, se adoptó el modelo tecnológico de la enseñanza por objetivos. El positivismo anterior se transformó en neopositivismo.

El paradigma cualitativo se planteó en la década del 80 e inicios del 90, como la búsqueda de la verdad, considerando el contexto y su análisis. La teoría didáctica que se originó con estas concepciones fue la didáctica crítica o liberadora, que expresa que el proceso de enseñanza—aprendizaje es el fruto de la interacción o comunicación dialéctica entre el facilitador y los participantes.

2.2.6. Influencia de las diferentes concepciones y enfoques en la formación del docente.

Sobre el tema de la formación del docente se han pronunciado distinguidos autores, entre ellos, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1995), Liston y Zeichner (1993), Rodríguez Marcos Anna (1995), Rodríguez Gómez Juana (1996). Ellos coinciden en que esta formación se ha derivado de los paradigmas educativos, que para algunos son dos: el positivista y el naturalista. Pero hay autores que agregan los paradigmas de orientación crítica y otros consideran la investigación–acción como paradigma emergente.

A continuación Carriola B. de Garcés, en **Hacia una educación panameña en el siglo XXI** (1998:219) describe, de forma breve, estos paradigmas de la forma siguiente:

“De orientación positivista, fundamentalmente cuantitativa: En la didáctica se refleja en el modelo proceso–producto.

De orientación naturalista, cualitativa e interpretativa: En la didáctica se refleja en los modelos ecológicos y los enfoques del pensamiento del profesor.

De orientación crítica o reconstruccionista: Derivada de la teoría crítica a la que algunos autores niegan el rango de paradigma y sostienen que sólo añade de componentes la orientación cualitativa.”

Las concepciones y enfoques que subyacen en la formación de docentes son las siguientes:

- La concepción tradicional – oficio: La formación del docente se lleva a cabo de acuerdo con el patrón siguiente: Se pone en contacto el aspirante a docente con la realidad del aula, tras un período de observación de la realidad escolar, de manera tal que imitando el modelo y por un proceso de ensayo y error, obtenga dominio de las técnicas apropiadas para la enseñanza. Esta tendencia vigente hoy se enlaza con la denominada “tradicción académica, en que lo importante

para enseñar es dominar los contenidos”, según lo señalan Liston y Zeichmerk (1993: 36).

Algunas de las críticas a esta concepción se centran en el hecho de que para enseñar no basta el conocimiento de la o las disciplinas, sino que es necesario ser capaz de transformar, pedagógicamente, dichos contenidos para promover la motivación y comprensión del alumno. Por otro lado, no se prepara al futuro maestro para laborar en la diversidad (aulas multigrados, educación inclusiva, inteligencias múltiples).

➤ La concepción tecnológica: La concepción del maestro como técnico se deriva de la visión tecnológica que busca la eficacia, desde una racionalidad operativa que nos llega del positivismo. En esta perspectiva, se define la actividad como: “instrumental dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas”. Pérez Gómez (1998 : 129).

Esta concepción se origina en Estados Unidos en la década del 60, vinculada al positivismo, a la psicología conductista, a la teoría de sistemas, al movimiento o rendimiento de cuentas que subraya la claridad de objetivos y la evaluación de los resultados. Dio origen a los modelos didácticos proceso-producto, que buscan establecer relaciones causa-efecto entre compartimientos del profesor y los rendimientos de los alumnos; el desarrollo de la enseñanza individualizada, basada en programas modulares y la concepción analítica de la enseñanza, es decir, la enseñanza entendida como un conjunto estructurado de actividades, predecibles y controlables.

➤ La concepción personalista: Esta concepción centra la información en la persona del docente como garantía de éxito escolar. Los modelos que se organizaron sobre la base de esta concepción, se fundamentan en la epistemología fenomenológica, en los principios de la psicología perceptiva y en la psicología humanista, específicamente, los propuestos por Maslow y Rogers, aplicados a la educación. La principal aportación de la psicología perceptiva a la formación del docente consiste en subrayar la transcendencia del auto concepto, es decir, la

percepción de nosotros mismos y nuestro marco de referencia para percibir el mundo y actuar.

La corriente humanista (Maslow, Rogers, etc.) concibe la educación como un proceso de construcción de sí mismo, basada en que toda persona tiene capacidad de autodesarrollo y autorrealización. El papel del educador es procurar los medios y condición adecuados para el desenvolvimiento de ese potencial. Esta concepción ha llamado la atención sobre aspectos olvidados en la educación tradicional, excesivamente centrada en los aspectos intelectuales de la persona, olvidando el cultivo de los otros aspectos que la integran.

Para la formación de docentes, según García J. (1987), citado por Rodríguez Gómez (1995:147), se crearon los siguientes modelos:

- Modelos basados en las técnicas de microenseñanza.
- Modelos basados en el análisis de la interacción.
- Modelos basados en la supervisión clínica.
- Modelos basados en las competencias.

La microenseñanza se inicia en la Universidad de Stanford (USA.) como un método para enseñar, sistemáticamente, destrezas específicas de enseñanza, tales como: evaluar, interrogar, exponer, motivar etc. Una variante de la microenseñanza son los minicursos de carácter autoinstructivo.

El modelo basado en el análisis de la interacción entrena al profesor para el manejo de la interacción en el aula, generalmente representado por los trabajos llevados a cabo dentro del paradigma proceso-producto de tipo unidireccional, que se preocupa más por la repercusión de las conductas del profesor sobre los alumnos que de la interacción entre los estudiantes o entre éstos y el docente. Un caso concreto es la categorización que propone Flanders (1970), que de diez categorías, siete se refieren al docente.

El modelo basado en la supervisión clínica pretende formar al profesor en la realidad del aula. Desde sus orígenes conductistas hasta la actualidad, ha evolucionado en sus fundamentos, estructura y finalidad.

En el modelo por competencias se diferencian dos clases de modelos, los que se integran al paradigma proceso-producto y los basados en competencias cognitivas, que se integran en los aprendizajes mediacionales.

Para el caso que nos ocupa, nos interesa el modelo basado en competencias cognitivas, que se sitúa en el paradigma mediacional que surgió en 1970, con el auge de la psicología cognitiva, a la que le interesa más lo que subyace en el comportamiento que el comportamiento observable. La actuación del profesor en el aula, afirma Pérez y Gimeno (1988), "...está en gran medida condicionada por su pensamiento, el cual no es un fiel reflejo de la realidad sino una construcción idiosincrática de cada uno". De allí se deriva el interés por los procesos formales de procesamiento de la información y de toma de decisiones.

El eje central de la educación por competencias según estos autores es el desempeño, entendido como: "...la expresión concreta de recursos que pone en juego al individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe; no es posesión de determinados conocimientos, sino el uso que haga de ellos". Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Desde esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño se propone objetivos de aprendizaje que, en ocasiones, no tienen relación con el contexto. El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica, mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados que se esperan en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las

condiciones para inferir el desempeño. Ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo tanto, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas.

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia. Ser competente implica "el dominio de la totalidad de elementos y no de algunas de las partes".

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación, la práctica delimita la teoría necesaria. La relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (práctica) con las necesidades de sistematización de conocimiento (teoría), es más significativa para el individuo, si la teoría cobra sentido a partir de la práctica, es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

Como se hace evidente con los planteamientos previos, la demanda inicial es dar respuesta a las competencias formuladas desde el ámbito laboral, en estrecha relación con los procesos de capacitación en las empresas y su formación tecnológica en las instituciones educativas. Si embargo, con el tiempo, gran parte de los rasgos de competencias se han incorporado a las instituciones que forman profesionales desde una visión más integral. Desde esta visión holista e integral, Pérez y Gimeno (1988) plantean la formación promovida por las instituciones educativas de carácter superior o universitaria.

De acuerdo con lo expuesto por Pérez y Gimeneo, un currículum por competencias profesionales integradas que articule conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las

necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de las opiniones de los egresados, del desarrollo del contenido disciplinar y del mercado laboral.

El modelo por competencias profesionales establece tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión. En ellas se cuentan las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos; por ejemplo, el uso adecuado de los lenguajes orales, escritos y matemáticos. Las competencias genéricas son la base común de la profesión y se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional, que requieren respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son la base del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

La formación de profesionales por competencias implica replantear la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, para los fines del análisis es necesario desagregar los saberes implicados en saberes prácticos, saberes teóricos y saberes valorativos. Los saberes prácticos incluyen saberes técnicos, que consisten en conocimientos disciplinarios aplicados al desarrollo de una habilidad; los saberes metodológicos, entendidos como la capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas; los valorativos, que abarcan el querer hacer, es decir, las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el autoaprendizaje y el saber convivir, esto es, los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales.

Los enfoques orientados a la indagación

Los autores Pérez y Gimeno (1988) señalan las características de estos enfoques:

- Una nueva concepción del hombre "las actuaciones de las personas no pueden explicarse sólo casualmente".

- Los fenómenos educativos no pueden ser entendidos como fenómenos naturales, sino como construcciones sociales.
- Énfasis en los procedimientos y técnicas de investigación cualitativa y de la enseñanza contextualizada.

Los diversos autores exponen que hay que superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico, técnico y práctico en el aula. Ponen de manifiesto que los problemas en el aula no siempre son definidos, por lo que el docente debe construir el problema, lo que no es una tarea técnica. Otros autores ponen el énfasis en la dimensión ética y moral de la enseñanza; entienden el aprendizaje como construcción personal condicionada por la estructura psicológica de la persona y el contexto, interés por el pensamiento del docente y defienden una integración entre la teoría y la práctica.

Finalmente, se toman en cuenta las siguientes apreciaciones sobre las concepciones y enfoques para la formación del docente y se puntualizan así:

- En nivel nacional e internacional, tienen vigencia las concepciones y enfoques anteriormente tratados.
- Gran parte de las concepciones y enfoques en torno a la formación de los docentes, ha dejado a un lado el contexto político y económico en que se desarrolla la educación.
- Algunas de las concepciones y enfoques no toman en cuenta las condiciones cotidianas en las que se verifica el trabajo de aula.

En la coyuntura actual de modernización de la educación panameña, al delinear la política de formación docente en los centros que tienen esta misión, ésta debe basarse en un análisis de la realidad nacional y educativa y utilizar la reflexión socio-crítica como instrumento para la acción docente. Los aspectos positivos que presenta cada una de estas concepciones y enfoques pueden ser rescatados y, en algunos casos, superados.

2.2.7. La transformación curricular en el marco de la modernización de la educación panameña

En el marco del proceso de transformación, se plantea una estrategia para la atención de áreas de alta prioridad, como lo son: la deuda social, la pobreza, la pobreza extrema y la reestructuración económica, para elevar la calidad de vida de la población panameña.

En ese contexto, el Ministerio de Educación diseñó y puso en ejecución la Estrategia Decenal de Modernización de Educación Panameña (1997:2006). Este plan se elaboró para responder al desafío de la modernización educativa y como un medio para implementar, de modo planificado, la Ley Orgánica de Educación, modificada y adicionada por la Ley 34 de 6 de julio de 1995, que actualiza las normas legales y políticas de la educación panameña, con el fin de garantizar mayores niveles de eficacia, equidad y calidad de los servicios educativos.

Esta estrategia define la visión global de largo plazo de la educación que los panameños aspiran lograr en el futuro y las tareas principales que deberán realizarse para concretarlas. Representa la dirección que debe dársele al esfuerzo educativo nacional, en correspondencia con los objetivos de democratización, paz, progreso económico y bienestar social, dentro de un nuevo escenario regional y mundial marcado por la globalización, la competitividad, la presencia masiva de la ciencia, la tecnología y la innovación, así como por la interdependencia política y cultural.

Como quiera que ésta es una acción que alcanzó a todos los sectores de la sociedad panameña, el Ministerio de Educación diseñó un intenso programa de divulgación, con una serie de ocho módulos, en donde fueron desarrollados todos y cada uno de los temas contenidos en la Estrategia. La serie fue integrada por los siguientes módulos:

***N°1 Contenidos Normativos que Sustentan la Modernización de la Educación Panameña.**

*N°2 Realidad Educativa Nacional

*N°3 El Subsistema Regular

*N°4 El Subsistema no Regular

*N°5 Formación Profesional del Personal de Educación

*N°6 Nuevas Tecnologías y Recursos para el Aprendizaje

*N°7 Fomento y Control de la Calidad de la Educación

*N°8 Planificación y Gestión del Sistema Educativo Panameño

La Ley Orgánica vigente presenta cambios en la concepción tradicional de la estructura académica y curricular del sistema educativo panameño. Con la Ley 34 del 6 de julio de 1995, se introdujeron normas dirigidas a modernizar los instrumentos jurídicos, procurando con ello lograr la articulación y coherencia con los principios y realidades del momento actual. De igual manera, se incluyeron los aspectos dirigidos a contribuir a la modernización, democratización y equidad, con el propósito de ofrecer una educación que permita la formación de un estudiante con capacidad analítica, creativa, reflexiva, participativa, con profundos valores morales y éticos.

La Ley 34, en su título sexto, capítulo segundo, artículo 236, conceptúa el currículum como: "Producto derivado de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo" (1995 : 60). Además, indica que el diseño curricular debe responder a una concepción de educación como totalidad y un proceso de cambio permanente: El currículum educativo es la concreción de los principios, fines y políticas establecidos por el sistema educativo y comprende las etapas de planificación, elaboración, difusión, aplicación, seguimiento y evaluación.

El Ministerio de Educación es la dependencia estatal responsable de elaborar los currículos de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza para las escuelas oficiales, así como de aprobar los de las escuelas particulares.

La Estrategia Decenal acoge lo conceptuado en la Ley 34 sobre el currículo y lo define como producto derivado de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo; asimismo explica a través de la figura 1.2., por qué se hace necesario el cambio.

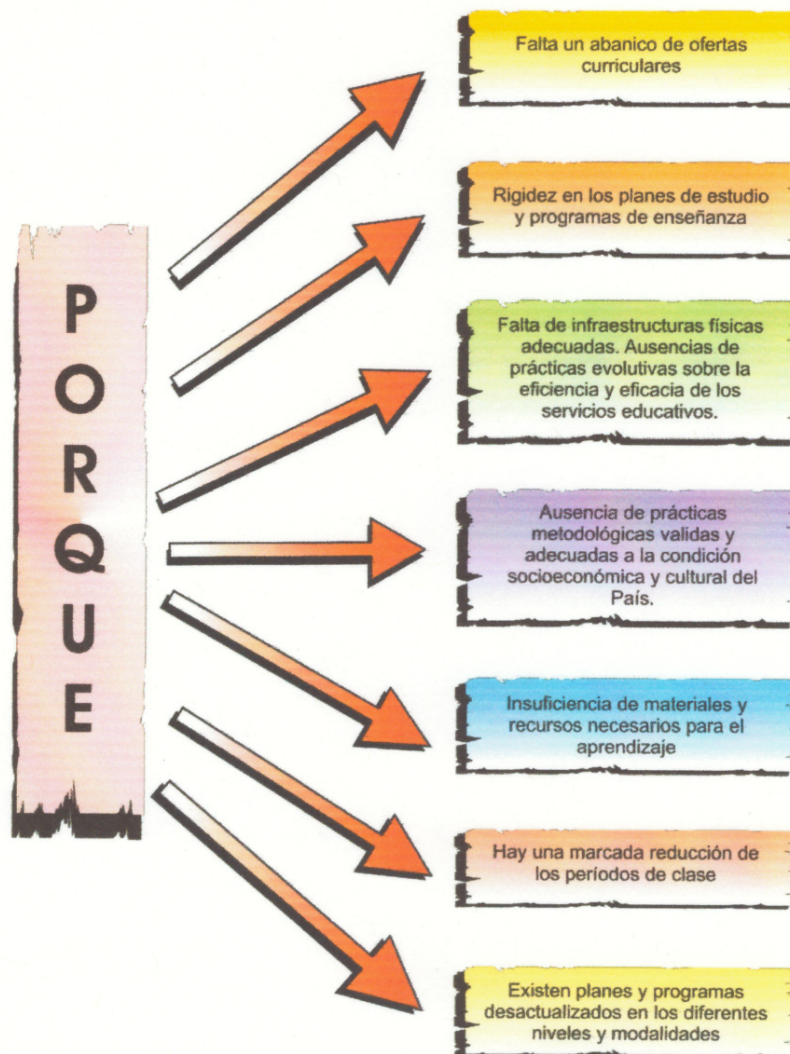


Figura: 1.2

Fuente: Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña. (1998:100).

Según la Estrategia del Cambio Educativo Nacional, (1998 : 103), el nuevo currículum ofrece lo siguientes cambios:

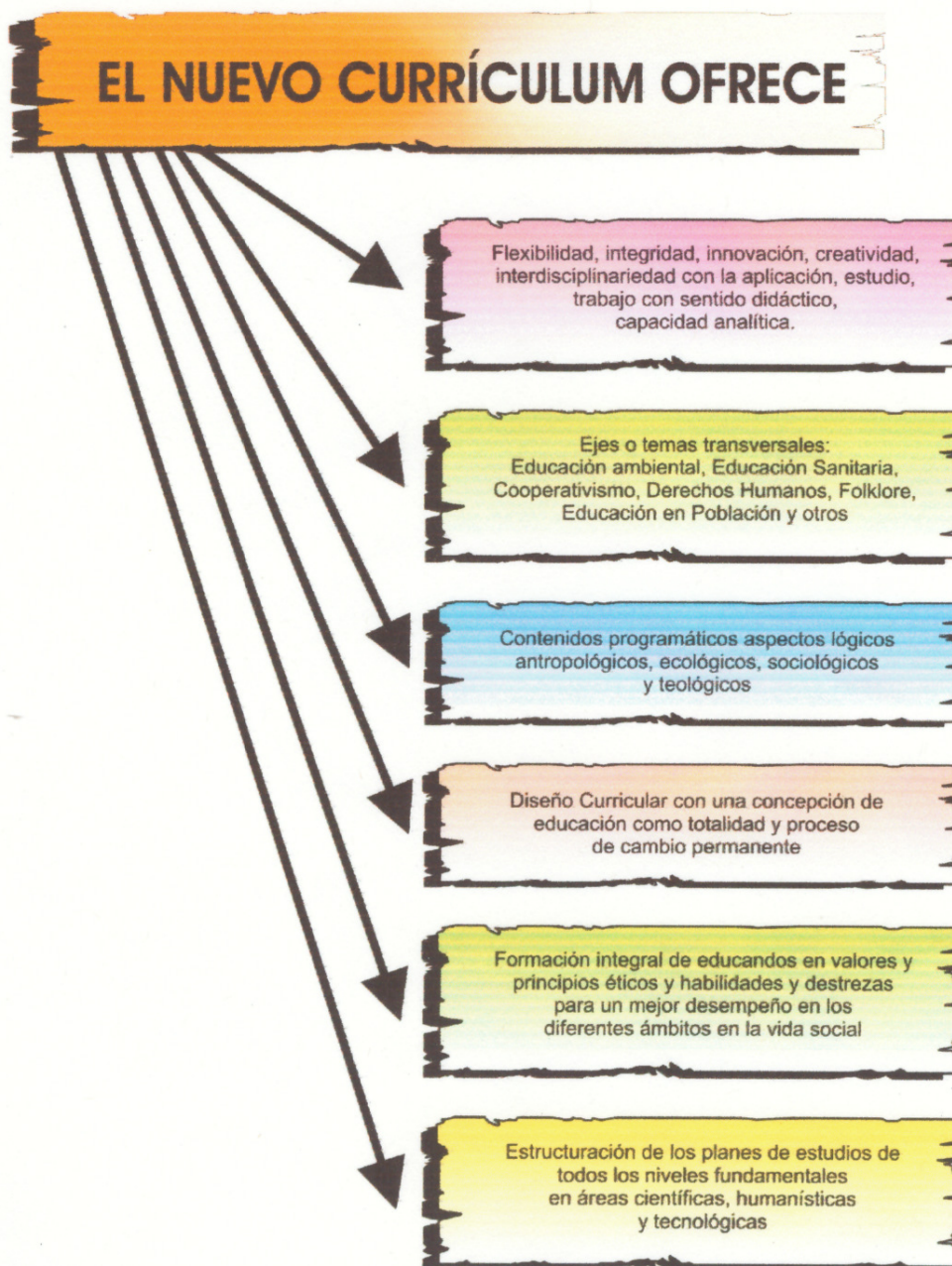


Figura: 1.3

Fuente: Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña. (1998:103).

Las propuestas curriculares que gestiona el Ministerio de Educación dentro de su transformación curricular, en principio, parten de una serie de teorías y explicaciones psicológicas y psicopedagógicas pertenecientes a lo que, de alguna manera, Coll y otros (1990:202) han denominado un "enfoque cognitivo". Estas propuestas deben entenderse como la adopción de una perspectiva fundamentalmente integradora, que se apoya en los puntos de acuerdo entre dichas teorías, las cuales establecen una serie de principios básicos que comunican el modelo en su totalidad y que constituyen su fundamentación psicopedagógica.

Este enfoque curricular asumido dentro de la modernización de la educación panameña, se justifica con base en una serie de consideraciones que encuentran su razón de ser en las diversas conceptualizaciones originadas en los conocimientos actuales sobre los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, y por qué no, también en la serie de reflexiones que surgen del análisis de la estructura interna del conocimiento.

A partir de lo anteriormente descrito, se entiende que la educación ideal no es la que transmite los saberes constituidos y legitimados socialmente, sino la que asegura unas condiciones óptimas para que los alumnos desplieguen sus potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas, sociales y de aprendizaje. Las propuestas curriculares inspiradas en esta concepción tienden a subrayar la importancia de la creatividad y del descubrimiento en el aprendizaje escolar; a atribuir a la actividad del alumno un papel decisivo en el aprendizaje; a darle importancia a los contenidos y a concebir al profesor más como un guía, un facilitador o un orientador del aprendizaje, que como un transmisor del saber constituido.

La relevancia concedida a los contenidos que se han de brindar en la enseñanza, es sin duda una de las innovaciones que más expectativa despierta en las propuestas curriculares del sistema de modernización de la educación en Panamá. Todas las propuestas curriculares, sin excepción, en la medida en que transmiten proyectos educativos, se organizan a partir de una determinada manera de entender el aprendizaje y, en consecuencia, de una forma concreta de concebir la enseñanza. Esto

es así, tal como se puede observar a partir de las ideas que se encuentran implícitas y a las que sólo es posible acceder mediante el análisis crítico de los componentes de la propuesta, ya sea a través del análisis de las finalidades de los contenidos de aprendizaje, de su organización y operativización en el aula, o de la naturaleza de las actividades de aprendizaje y de la evaluación.

Sin embargo, por razones que no son del conocimiento público, la Estrategia Decenal no se asumió como política de estado y durante el período político 2000-2004, se le dio poca relevancia. En abril de 2005, se propone el Plan Estratégico (2005-2009), liderado por Juan Bosco Bernal, entonces Ministro de Educación. En este plan, se dirige la atención educativa hacia los grupos excluidos, discapacitados y más pobres, para lo cual se promueve la transformación de la estructura administrativa del sistema. Actualmente, el Ministerio de Educación, en conjunto con el sistema de Naciones Unidas de Panamá, impulsa una movilización de los diferentes sectores de la sociedad, con el fin de identificar, priorizar y recomendar soluciones a los problemas más significativos de la educación nacional, promoviendo un compromiso social por la Educación, que una a la sociedad civil y al Estado en el desarrollo de un Plan Nacional de Educación, con proyección a 20 años.

2.2.7.1. Influencia de la transformación curricular en la formación del docente de educación primaria

Con la sanción de la Ley 34 de 5 de julio de 1995, se aprobó una nueva estructura del sistema educativo, que propone el primer nivel de enseñanza de once años, dividido en tres períodos de estudio. Estos períodos son: la educación preescolar, la educación primaria y la premedia.

Para implementar esta estructura, se ha generado una gama de situaciones nuevas, que es preciso analizar. Entre ellas se destaca el aspecto del personal docente que laborará en el primer nivel de enseñanza.

Las estadísticas indican que se cuenta en el país con un número suficiente de maestros para atender el nivel primario. Estos docentes son egresados de la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena o de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, que desde 1974 otorga el título de Profesor de Primaria. A ellos se suman los graduados por la Universidad Autónoma de Chiriquí, creada desde 1995, y los de las universidades particulares que funcionan a lo largo y ancho del país. Éste sería el aspecto cuantitativo de docentes; pero si se examina su calidad con base en la formación recibida en las instituciones de enseñanza, hay que considerar que los resultados no son satisfactorios, ya que la crisis alcanza a un tipo de egresado preparado más para la repetición que para la acción frente al escenario complejo que lo rodea, como también, para una actuación rutinaria que no favorece la innovación. Es frecuente que la oferta de enseñanza, en lugar de orientarse por objetivos transformadores, tienda a reproducir en las aulas, modelos de enseñanza y aprendizaje obsoletos, donde la memoria, la repetición, el poco espacio para la problematización, la ausencia de la consulta a las fuentes, el vacío de información genuina generada mediante la investigación, la distancia entre la teoría y la práctica, la falta de oportunidades para adquirir competencias actualizadas, como la informática, se constituyen en los elementos que caracterizan el currículum real de nuestras escuelas de docentes.

Muchas veces la vida en las aulas, donde todavía se ve al profesor leer y al alumno escuchar o copiar, indica el empleo de una metodología a espaldas de diseños innovadores, de planes y programas conformados por elementos o estrategias dinámicas, donde el docente juegue un papel activo como orientador del proceso de cambio. Este panorama no representa la totalidad; no obstante, se aspira a eliminarlo o convertirlo en la excepción.

Para adecuar la realidad actual a lo que propone la nueva ley, es necesario contar con personal docente poseedor de un perfil que permita poner en práctica las transformaciones curriculares requeridas. Esto significa que es preciso preparar cuantitativa y cualitativamente al personal que habrá de laborar en la educación básica general.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma que sustenta la investigación

La tradición investigadora, según indica Shulman (1986), ha permitido tomar conciencia de que la práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación de carácter positivista y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de la enseñanza. Además, ha permitido comprender mejor el qué y el para qué de las separaciones e incomunicaciones entre esos dos mundos inconexos: el representado por la teoría y el de la práctica.

Por la naturaleza de la investigación educativa, el paradigma que le da sustento teórico-metodológico a esta investigación, es el naturalista-interpretativo, el cual se fundamenta en "...la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y construidos por reglas, no por leyes", como lo expresa Pérez Serrano (1994:27).

El paradigma naturalista surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden, fundamentalmente, de la Antropología, la Etnografía y el interaccionismo simbólico. Los fenómenos culturales son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos, sin embargo se apoyan en la cuantificación. Además, otras perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de este nuevo tipo de investigación, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico – interpretativo - simbólico o fenomenológico. Los impulsores de estos presupuestos fueron, en primer lugar, la escuela alemana, con Dilthey, Husserl, Baden, etc. También han contribuido, Mead, Schultz, Berger, Lukman y Blumer. Pérez Serrano (1994 :26).

Todos coinciden en que este paradigma presenta características muy importantes y útiles a la hora de investigar y estudiar un problema, las cuales el investigador debe tomar en cuenta. A continuación se describen:

a. La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis

Cómo bien lo ha señalado Saez (1988:27). "La teoría es una reflexión en y desde la práctica". Esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto, a través de una interacción con los demás. Por lo tanto, la teoría hermenéutica se centrará en la identificación de las reglas que subyacen, siguen y gobiernan los fenómenos sociales. Lo que se busca son patrones de intercambio, resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad. El objeto de la investigación en este paradigma es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la misma práctica y constituidas por reglas, no por leyes.

La teoría hermenéutica es clarificadora, iluminativa y articuladora en su esfuerzo de comprensión de la práctica social. La comprensión es una de las dimensiones y objetivos fundamentales de este tipo de teorías. Por ello, cuando lo que se busca es interpretar lo que sucede en una situación concreta, como es el caso al investigar las opiniones de los egresados del profesorado en Educación en Primaria, en lugar de establecer controles, se necesita observar la interacción tal y como opera en su contexto natural, para encontrar opiniones favorables o desfavorables con relación a la pertinencia del diseño curricular.

Los problemas educativos tienen un carácter global y se pone el acento, fundamentalmente, en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. Esta acción es completa y continua. Se trata, como señala Schon (1987), de una reflexión en y sobre la acción que se da en un contexto histórico.

El planteamiento "naturalista o cualitativo" insiste en la relevancia del fenómeno (hechos o fenómenos relevantes), frente al rigor (validez interna) del enfoque racionalista. Tiene interés por conocer la realidad dentro de un contexto dado; por ello, debe captarla como un todo unificado. No puede fragmentarse, no puede dividirse en variables dependientes e independientes.

b. Intenta comprender la realidad

El conocimiento de las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo, es individual y personal. Los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad; por tanto, la investigación es influida por los valores del contexto social y cultural.

El conocimiento es relativo a los significados de los seres humanos en interacción: sólo tiene sentido en la cultura y la vida cotidiana. Desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana y, por lo tanto, no se descubre; se produce. La vida cotidiana es una muestra de que hay muchas situaciones en la que los sujetos en interacción redefinen mutuamente sus actos. La interacción es circunstancial, razón por la cual tiene que ser establecida en cada momento por los participantes, a través de la interpretación y negociación de las reglas que permiten la convivencia humana. Así el objeto básico de estudio es el mundo de la vida cotidiana, tal como es aceptado y problematizado por los individuos, interaccionando mutuamente.

La ciencia social, como señalan Ruiz e Ispizúa (1988 : 38), "...es una ciencia de la realidad, quiere comprender la peculiaridad de la vida que nos rodea". La ciencia social no aspira a establecer leyes, sino a fijar conceptos y establecer regularidades; establecer las agrupaciones de causas en cada caso y en cada proceso y a remontarse en el pasado, para encontrar las agrupaciones anteriores al caso y señalar su importancia para el presente.

c. Describe el hecho en que se desenvuelve el acontecimiento

Con este paradigma, se opta por una metodología cualitativa, "basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja, mediante la recogida sistemática de datos, que haga posible un análisis interpretativo", al decir de Pérez Serrano (1990 : 20). Por eso se aboga por la pluralidad de métodos y la adopción de

estrategias de investigación específicas, singulares y propias de la acción humana. Se opta por tomar instrumentos de investigación fiables, como la observación participante, el estudio de casos y la investigación–acción.

La investigación cualitativa no busca la generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar con profundidad una situación concreta.

d. Profundiza en los diferentes motivos de los hechos

Para este paradigma, la realidad es holística, global y polifacética; nunca es estática, ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea. "No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas", afirma Pérez Serrano (1990:20).

El concepto clave para este paradigma es el de acción social, entendida como cualquier comportamiento humano, en tanto que el individuo actuante confiere a cada uno un significado propio. Así, la acción puede consistir en la interpretación positiva en una situación, en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo de tales situaciones. La acción siempre incorpora la interpretación del sujeto, y por eso sólo puede ser entendida cuando nos hacemos cargo del significado que le asigna.

En este sentido, se afirma que el enfoque cualitativo ofrece profundidad, a la vez que el detalle, mediante la descripción y el registro cuidadoso, para lograr coherencia lógica entre los hechos y comportamientos contextualizados, lo que permite un pleno y genuino significado de lo investigado.

e. El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo que comparte significados

Para Saez (1988:26), "...los hombres comparten significados acerca de las cosas". El significado es algo creado por el hombre y reside en las relaciones de los

hombres. Por eso la conducta social no puede explicarse, sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones. En este sentido, el interaccionismo simbólico sostiene que el propio individuo construye su acción. Ante una situación, el individuo interpreta y valora las cosas con las que tiene que contar para decidir su forma de actuar.

Desde nuestro punto de vista, ambos enfoques cualitativo/cuantitativo, nos resultan muy valiosos y aportan, en gran medida, al avance del conocimiento; es decir, cada uno sirve a una función específica para conocer un fenómeno y para conducir a la solución de los diversos problemas y cuestionamientos. Por ello adoptamos una postura pragmática y un enfoque cuali-cuantitativo.

3.2. Tipo de investigación

Por el estado del conocimiento sobre el problema que se investiga, una vez realizada la revisión de la literatura de las fuentes materiales, puede considerarse que el alcance del estudio es de tipo exploratorio y descriptivo.

Sampieri (2003:115) dice sobre los estudios exploratorios, que éstos se "...efectúan normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas y no se ha abordado antes". En la primera aproximación realizada para investigar el problema, se verificó la inexistencia de material escrito sobre él en la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI. Allí sólo aparece entre líneas, en algunos "informes de la labor realizada de los departamentos", ideas vagas sobre la necesidad de tomar en cuenta la opinión de los alumnos para realizar ajustes curriculares; pero en la práctica, no se han realizado estudios sobre el tema.

La primera fase del estudio fue exploratoria y permitió la familiarización con algunos fenómenos que eran desconocidos, tales como: ¿Por qué investigar a los egresados y no a los alumnos actuales? ¿Por qué en los años 2003 y 2004 y no antes o después? ¿Por qué consultar a los directores de las escuelas donde ellos laboran y no

otros funcionarios que también ejercen labores de supervisión? Además, el enfoque asumido (cuali-cuantitativo), se asocia, con frecuencia, con los estudios de tipo exploratorio.

Dankhé (1989), citado por Hernández S. y otros (2003:117), indica que la investigación se torna descriptiva cuando "...busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades, o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis".

Para realizar el estudio sobre la opinión de los sujetos participantes en relación con el diseño curricular del Profesorado en Primaria, hubo necesidad de seleccionar una serie de elementos que lo integran y que se constituyeron en variables de las cuales se requería recolectar información para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés (opinión de los egresados y otros). Por tanto, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas, sino medir, con la mayor precisión, los atributos del fenómeno descrito. De esta forma, la investigación asume su cariz cuantitativo; pero, además, se recolectaron datos sobre otros sujetos y el contexto, lo cual le imprimió el cariz cualitativo.

Podemos elegir el método sin considerar el paradigma como determinante de su elección; sin embargo, para nuestro caso preferimos escoger como estrategia de diseño y método de investigación el estudio de caso. Stenhouse (1990:644) considera el estudio de caso o casos como: "método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso". Para el estudio del caso que nos ocupa, nos acogemos a esta definición.


Por razones metodológicas, es considerado un caso una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo, un alumno, un profesor, una clase, un centro, un proyecto curricular, una determinada política educativa pueden constituir casos potenciales objetos de estudio.

Merriam (1988) presenta en Rodríguez Gómez, Flores y García (1999:92), como características esenciales del estudio de caso, las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Su carácter particularista está determinado, porque el estudio de caso se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. Esta especificidad lo hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad. Como producto final de un estudio de caso, nos encontramos con una rica descripción del objeto de estudio, en la que se utilizan las técnicas de carácter narrativo para describir y analizar las situaciones, o sea, el registro del caso.

Otros autores, como Denny (1978), citado en Rodríguez Gómez (1999), definen el estudio de caso como "un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo". Mc Donald y Walker (1977) hablan del estudio de caso como "un examen de un caso en acción". Patón (1980) lo considera como "una forma particular de recoger, organizar y analizar datos".

Todas las definiciones coinciden en que el estudio de caso implica un proceso de indagación, que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad, del caso objeto de interés.

Este estudio se centra en investigar la opinión de los egresados del Profesorado en Educación Primaria, de los directivos de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí y de los directores donde laboran los egresados de los años 2003 y 2004, en relación con la pertinencia del diseño curricular de la carrera. Por tanto, se trata de un grupo humano, en un marco geográfico y durante un tiempo específico, el cual nos permitirá recoger, organizar y analizar sus opiniones de forma sistemática y en profundidad, para finalmente presentar el informe.



3.3. Fuentes de Información

3.3.1. Materiales

Para la realización del estudio, se utilizó principalmente las fuentes primarias, representadas por los sujetos; además, se hizo uso de fuentes secundarias, tales como: libros, memorias, documentos boletines, planes y programas de estudio, Internet, perfiles, datos estadísticos, informes, planes estratégicos, periódicos y revistas, entre otros.

Bibliotecas universitarias:

- Universidad Autónoma de Chiriquí. "Roberto Jaén y Jaén"
 - Universidad Latina de Panamá. Sede David
 - Universidad Santa María La Antigua. Sede David
- Biblioteca Pública de David "Santiago Anguizola D."

Bibliotecas personales.

3.3.2. Sujetos

Los sujetos que contribuyen con la información, para la realización de este estudio fueron: los egresados del Profesorado en Educación Primaria de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, años 2003-2004; los directores de centros educativos donde laboran estos egresados y los directivos de la Escuela de Formación Pedagógica, del Departamento de Didáctica y de Currículum, de la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI.

3.3.2.1. Población

La población que constituye este estudio está representada por 112 sujetos, correspondiente a los siguientes segmentos: egresados (74), Directores de Centros Educativos (35) y los directivos de la Escuela de Formación Pedagógica, del Departamento de Didáctica y del Departamento de Currículum (3).

3.3.2.2. Muestra

Para determinar el tamaño de la muestra de este estudio, se usó el programa Stats ® . El segmento de egresados fue representado por 35 sujetos; el de los directores de centros educativos, por 12 y de los directivos de la Facultad, se eligió el total de la población representada por tres sujetos.

El procedimiento para seleccionar la muestra de los egresados, fue el uso de las listas de graduación de los años 2003-2004. Se escogieron los números de orden impares. Los directores de centros fueron seleccionados al azar, de las escuelas ubicadas en los distritos de Dolega, Alanje, Bugaba, David y Gualaca, donde laboran los egresados de éstos años. En relación con los directivos de la Facultad, se tomó la población total.

Para elegir la ubicación de las escuelas donde laboran los egresados, se acudió a la Dirección Regional de Educación, Departamento de Estadísticas; se hizo uso del Informe Medio en los años 2004-2005, con el fin de comprobar cuántos laboran en funciones docentes y dónde, para conocer el distrito donde están ubicadas las escuelas en las cuales laboran egresados de los años 2003-2004.

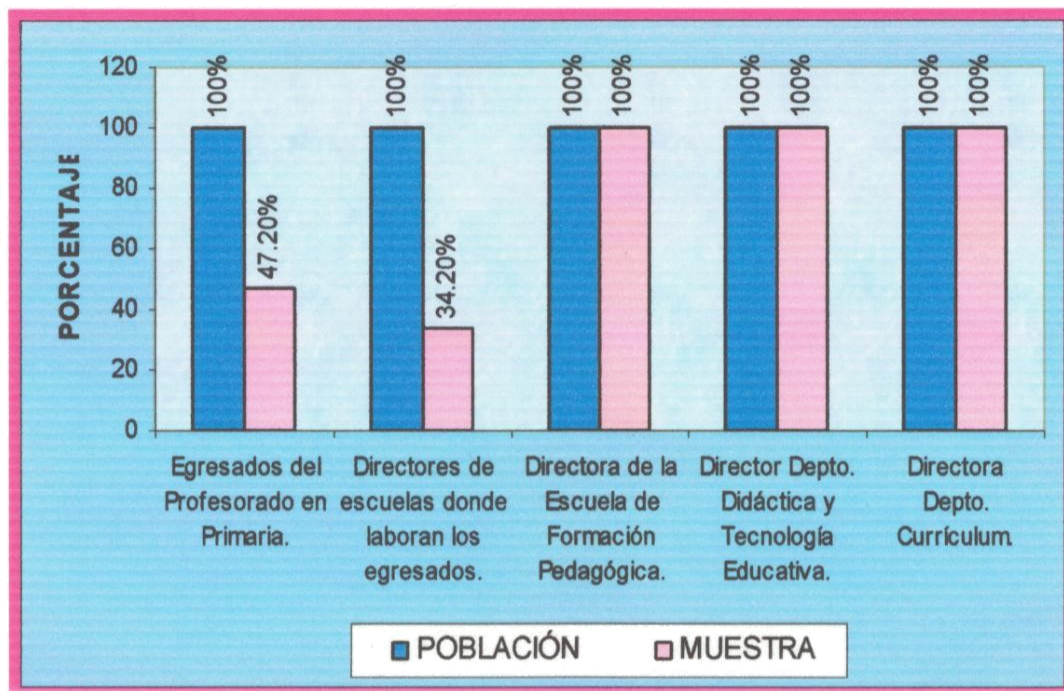
La elección de las escuelas se hizo intencional, atendiendo sólo al factor distancia en relación con la ciudad de David. Los distritos y la cantidad de egresados fueron los siguientes: Alanje(5), Dolega(4), David(12), Bugaba(10), Gualaca(4). Para una mejor comprensión se detalla en el cuadro N°1, las cantidades específicas de cada estrato por estudiar.

**CUADRO 1. POBLACIÓN, MUESTRA, NIVEL DE CONFIANZA Y MARGEN DE ERROR, SEGÚN ESTRATO. UNACHI
AÑO 2003 - 2004**

Estrato	Total de Población		Muestra		Nivel de Confianza	Margen de Error
	Cant.	%	Cant.	%	%	%
Egresados del Profesorado en Primaria.	74	100.0	35	47.2	95.0	5.0
Directores de escuelas donde laboran los egresados.	35	100.0	12	34.2	95.0	5.0
Directora de la Escuela de Formación Pedagógica.	1	100.0	1	100.0	95.0	5.0
Director Depto. Didáctica y Tecnología Educativa.	1	100.0	1	100.0	95.0	5.0
Directora Depto. Currículum.	1	100.0	1	100.0	95.0	5.0
Total	112	100.0	50	44.6	95.0	5.0

Fuente: Informes estadísticos. Secretaría Administrativa Facultad Ciencias de la Educación. Unachi. 2003 y 2004. Informe medio. Dirección Regional de Educación. Año 2004-2005.
Programa Stats ©. 2003.

**GRAFICA 1: POBLACIÓN Y MUESTRA,
SEGÚN ESTRATO. UNACHI
AÑO 2003 - 2004**



3.4 Técnicas e Instrumentos

De acuerdo con los sujetos que enmarca el estudio, en esta investigación se trabajó con los siguientes recursos:

- Cuestionario N° 1; estructurado, dirigido a los egresados.
- Cuestionario N° 2; semi estructurado, dirigido a los directores de escuelas donde laboran egresados de los años 2003 – 2004.
- Entrevista semi estructurada, dirigida a los directivos de la Facultad.

3.4.1. Descripción y validación de los instrumentos

3.4.1.1 Descripción

El cuestionario N° 1 incluye dentro de su presentación, tres partes, que son:

- La introducción. Contiene el encabezado y las generalidades. Los datos generales incluyen tres ítems referidos al sexo, edad y distrito donde se ejerce.
- Las instrucciones, que indican la forma de responder del participante.
- Cuerpo de ítems o reactivos.

Este cuestionario consta de 18 ítems en su totalidad, de carácter cerrado. Se utilizó la escala Likert con las frecuencias: muy de acuerdo (+2), de acuerdo (+1), ni de acuerdo ni en desacuerdo (0), en desacuerdo (-1) y muy en desacuerdo (-2). En el lado derecho de cada ítem, se ubicó su respectiva sección y variable, con el fin de facilitar la tabulación de los resultados.

Para medir las variables se desglosó por secciones, de la siguiente forma:

Sección 1. Variable Opinión del egresado en relación con el plan de estudios de la carrera (ítem del 1.1. al 1.5).

Sección 2. Variable Opinión del egresado en relación con los programas de estudios de la carrera (ítem del 2.6 – 2.10).

Sección 3. Variable Opinión del egresado en relación con el perfil de egreso de la carrera (ítem del 3.11 al 3.15).

Sección 4. Variable Opinión del egresado en relación con los cambios o reformas al diseño curricular de la carrera (ítem del 4.16 al 4.18).

El cuestionario N° 2 es de carácter semi estructurado y está dirigido a los directores de escuelas primarias donde laboran los egresados. Tiene dentro de su presentación, los siguientes aspectos:

Primera Parte. Datos generales: Se refieren al nombre de la escuela, distrito, sexo y años de laborar en esa escuela.

Segunda Parte. Contiene 13 ítems de carácter semi – cerrado. Para medir las variables se desglosó el instrumento por secciones de la forma que sigue:

Sección 1. Variable. Opinión del director en relación con el plan de estudios de la carrera (ítems 1.1 – 1.2).

Sección 2. Variable. Opinión del director en relación con los programas de estudios de la carrera (ítem 2.3 – 2.6).

Sección 3. Variable. Opinión del director en relación con el perfil de egreso de la carrera. (ítem 3.7 – 3.10).

Sección 4. Variable. Opinión del director en relación con los cambios o reformas al diseño curricular de la carrera (ítem 4.11 – 4.13).

El cuestionario N° 3 corresponde a una entrevista semi estructurada destinada a los directivos de la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI. Incluye dentro de su presentación, las siguientes partes:

Presentación: Contiene el encabezado y la Introducción.

Primera Parte. Los datos generales. Se refieren a las funciones del directivo, años de servicios ejerciendo la función y el sexo.

Segunda Parte. Contiene doce ítems de carácter semicerrados. Para medir las variables, se desglosa el instrumento por secciones, de la forma que sigue:

Sección 1. Opinión del directivo de la Facultad, en relación con el plan de estudios de la carrera. (ítems 1.1 al 1.2).

Sección 2. Opinión del directivo de la Facultad, en relación con los programas de estudios de la carrera (ítems 2.3 al 2.6).

Sección 3. Opinión del directivo de la Facultad, en relación con el perfil de egreso de la carrera (ítems 3.7 al 3.9).

Sección 4. Opinión del directivo de la Facultad, en relación con los cambios o reformas al diseño curricular de la carrera (ítems 4.10 al 4.12).

3.4.1.2. Validación de los instrumentos

En nuestra investigación, se utilizó para validar el instrumento N° 1, el estadístico Alfa de Cronback, para respuestas en una escala de Likert, desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo. Este coeficiente oscila entre 0 y 1 y un valor de 0.6 ó más, por lo general, indica confiabilidad y consistencia interna satisfactoria.

Para medir la confiabilidad del referido cuestionario, se aplicó una prueba piloto a veintidós egresados de la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI que no forman parte de la muestra del estudio. De ello se obtuvo los resultados siguientes:

La muestra piloto estuvo conformada por 90.9% de mujeres y 9.1% de varones, que tenían una edad promedio de 29.1 años, con una desviación estándar de siete años.

En cuanto a la pertinencia del diseño curricular, en relación con el plan de estudio, los encuestados manifestaron que un 81.8% está de acuerdo con el plan y el 63.6% opina que recibió orientación sobre los elementos que lo constituyen. Por otro lado, el 59.1% no tiene un juicio formado acerca de si el plan fue modificado en el transcurso de la carrera; además, sienten que ese plan no contiene las asignaturas que se requieren en el ejercicio de la docencia (95.5%). Más de 90% de los encuestados no están satisfechos con el plan de estudio cursado.

Los resultados con respecto a la validez de los programas de estudio, en cuanto a si su desarrollo se enmarcó en la creatividad, el descubrimiento y la construcción, como elementos esenciales del proceso son los siguientes: el 72.7% de los encuestados están entre desacuerdo y muy desacuerdo con respecto a esta interrogante. El 86.4% de los encuestados están en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto a que los programas fueron desarrollados con la nueva concepción del contenido conceptual, procedimental y actitudinal. En cuanto a la coherencia entre lo que aprendió en su carrera y las exigencias para ejercer la docencia por parte del Ministerio de Educación, el 81.8% de los encuestados están en desacuerdo o muy en

desacuerdo con respecto a esta coherencia que debe existir para el desarrollo de la especialidad.

Más del 80% de los encuestados está en desacuerdo o muy en desacuerdo acerca de que los bloques temáticos de los programas fueron planteados mediante experiencias relevantes para su formación integral.

El 90.9% de los entrevistados están en desacuerdo con los programas de la carrera. No se sienten satisfechos con estos programas.

Más del 50% de los encuestados comprendió las dimensiones del perfil de egreso de su carrera, mientras la formación que recibieron no constituyó la fortaleza para su práctica pedagógica. Esto se evidencia, debido a que más del 80% está en desacuerdo con que sea una fortaleza.

El 95.4% considera que su perfil de egreso no responde a las necesidades relacionadas con su práctica pedagógica. Más del 90% consideran que en el perfil de egreso de su carrera las dimensiones del saber, ser, saber hacer y saber convivir no fueron consideradas. Finalmente, el 95.4% de los encuestados no están satisfechos con el perfil de egreso de su carrera.

En cuanto a los cambios o reformas, todos los encuestados están muy de acuerdo o de acuerdo con que el modelo curricular de la carrera requiere de cambios o reformas. Ahora bien, la Facultad Ciencias de la Educación no marcha a la par del Ministerio de Educación en cuanto a cambios e innovaciones. Esto se evidencia, debido a que el 54.5 % de los encuestados están en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto a esta premisa.

En cuanto a los aspectos del diseño curricular de la carrera que requieren cambios, todos los encuestados piensan que los aspectos fundamentos, plan de estudio, perfil del egreso, perfil docente, programa de estudio, metodología y evaluación

requieren cambios o reformas; porque en todos los casos más del 50%, hasta en algunos casos hasta el 100%, piensan que deben hacerse cambios.

Para medir la confiabilidad del cuestionario N°1, se tomaron en cuenta todos los ítems mencionados anteriormente y fueron analizados con el programa SPSS versión 11.5.

El coeficiente de Cronback, utilizando todas las preguntas, nos resultó de $\text{Alpha}=0.8394$, que indica consistencia interna satisfactoria. Se realizó un análisis del total de los ítems y todas las preguntas presentan buena correlación con el conjunto.

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
P1.1	57.3636	44.3377	.0694	.8664
P1.2	56.5455	42.3550	.2480	.8476
P1.3	55.9091	42.6580	.5474	.8278
P1.4	55.2273	42.2792	.6439	.8247
P1.5	55.1818	42.2511	.5140	.8281
P2.6	55.5000	42.3571	.5217	.8280
P2.7	55.1364	41.9329	.4678	.8297
P2.8	55.4091	41.8723	.6332	.8239
P2.9	55.2727	41.0649	.7654	.8187
P2.10	54.9545	39.2835	.7453	.8145
P3.11	56.4545	41.6883	.2411	.8528
P3.12	55.4545	41.6883	.6300	.8235
P3.13	55.2273	38.7554	.8196	.8106
P3.14	55.3636	42.1472	.6296	.8247
P3.15	55.0909	40.5628	.7450	.8177
P4.16	58.0000	46.0000	.1473	.8419
P4.17	55.5455	44.2597	.2380	.8410
Reliability Coefficients				
N of Cases = 22.0			N of Items = 17	
Alpha = .8394				

Luego de este análisis, se puede confiar en que el instrumento es consistente y confiable.

Los instrumentos N°2 y N°3 fueron validados mediante el procedimiento denominado "criterio de jueces". Este tribunal fue integrado por especialistas en las áreas curricular y de investigación. Ellos analizaron cada uno de los ítems en sus

índices de dificultad y discriminación, incluyendo la estructura, redacción e instrucciones para el logro de los objetivos propuestos.

3.5. Definición de Variables

3.5.1. Variable 1. Opinión de los sujetos participantes en relación con la pertinencia del plan de estudios de la carrera

Definición conceptual

"Aquello que es o creen como aceptado", los sujetos participantes en relación con la pertinencia del plan de estudios de la carrera. **Gran Diccionario de Ciencias de la Educación** (1999:452).

Definición operacional

Cuestionario 1.

Se considera la opinión favorable, cuando 60% o más de las respuestas se ubican en las opciones muy de acuerdo y de acuerdo, y desfavorable, cuando 60% o más se ubican en las opciones en desacuerdo y muy en desacuerdo. La opinión se considera neutra o indecisa, cuando el 60% o más elige la opción ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Cuestionarios 2 y 3.

Se considera la opinión favorable cuando 60% o más responden sí, y desfavorable, cuando 60% o más responden no. Indecisa o neutra, cuando el 60% o más responden más o menos.

Definición Instrumental

Cuestionario 1: con cinco ítemes, cuyos códigos van del 1.1. a 1.5. Se utiliza la escala Likert y las opciones muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Cuestionarios 2 y 3: con dos ítems de tipo semiestructurado, con opciones sí, no y más o menos, cuyos códigos van de 1.1 a 1.2., y su explicación correspondiente, para cualificar la opción elegida.

3.5.2. Variable 2. Opinión de los sujetos participantes en relación con la pertinencia de los programas de estudio de la carrera

Definición conceptual

"Aquello que es o creen como aceptado", los sujetos participantes en relación con la pertinencia de los programas de estudios de la carrera. **Gran Diccionario de Ciencias de la Educación (1999:452).**

Definición Operacional

Cuestionario 1.

La opinión se considera favorable cuando 60% o más de las respuestas se ubican en las opciones de acuerdo y muy de acuerdo. Se considera desfavorable, cuando 60% o más responden con las opciones en desacuerdo y muy en desacuerdo, y es neutra o indecisa la opción cuando 60% o más escojan la opción más o menos.

Cuestionarios 2 y 3

La opinión se considera favorable cuando 60% o más seleccionan la opción sí; será desfavorable, cuando igual o más porcentaje eligen la opción no y será neutra o indecisa, cuando 60% o más escojan la opción más o menos.

Definición Instrumental

Cuestionario 1: con cinco ítems del 2.6 al 2.10. Utiliza la escala Likert con opciones muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.

Cuestionarios 2 y 3, con cuatro ítemes, semi estructurados, con opciones sí, más o menos y no, cuyos códigos van del 2.3 al 2.6 con su explicación correspondiente para cualificar la opinión elegida.

3.5.3. Variable 3. Opinión de los sujetos participantes en relación con la pertinencia del perfil de egreso de la carrera

Definición conceptual

"Aquello que es o creen como aceptado", los sujetos participantes en relación con la pertinencia del perfil de egreso de la carrera. **Gran Diccionario de la Ciencias de Educación (1999:452).**

Definición operacional

Cuestionario 1

La opinión se considera favorable cuando 60% o más de las respuestas se ubican en las opciones de acuerdo y muy de acuerdo. Se considera desfavorable, cuando 60% o más seleccionan las opciones en desacuerdo y muy en desacuerdo y nula o indecisa, cuando 60% o más seleccionan la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Cuestionarios 2 y 3

Cuando el 60% o más de los encuestados eligen la opinión sí, se considera la opción favorable, y desfavorable, cuando igual porcentaje elige la opción no. Se considera indecisa o nula, cuando 60% o más eligen la opción más o menos.

Definición instrumental

Cuestionario 1: con cinco ítemes, del 3.11 al 3.15, con opciones muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Usa la escala Likert.

Cuestionarios 2 y 3, con cuatro ítemes semiestructurados, con opciones sí, más o menos y no, cuyos códigos van de 3.7 a 3.10, con su explicación correspondiente para cualificar la opción elegida.

3.5.4. Opinión de los sujetos participantes en relación con los cambios o reformas al diseño curricular de la carrera

Definición conceptual

"Aquello que es o creen como aceptado", los sujetos participantes en relación con los cambios o reformas a la carrera. **Gran Diccionario de Ciencias de la Educación (1999:452).**

Definición operacional

La opinión se considera favorable, cuando 60% o más de las respuestas han sido para las opciones de acuerdo y muy de acuerdo. Se considera desfavorable la opinión, cuando igual porcentaje o más eligen las opciones en desacuerdo y muy en desacuerdo. La opinión es neutra o indecisa, cuando 60% o más se ubica en la opción ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Cuestionarios 2 y 3

La opinión se considera favorable, cuando 60% o más elige la opción sí y desfavorable, cuando igual porcentaje o más elige la opción no. Será neutra o indecisa la opinión cuando 60% o más se ubica en la opción más o menos.

Definición instrumental

Cuestionario 1: Con tres ítemes, del 4.16 a 4.18, con opciones muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo. Utiliza la escala Likert. El ítem 4.18 presenta siete opciones, que

representan los aspectos del diseño curricular donde se marcarán sólo aquellos donde el encuestado considere que debe haber cambios.

Cuestionarios 2 y 3, con dos ítems: el 4.11y el 4.12. El primero, con las opciones sí, más o menos y no y su debida explicación de la opción elegida. El 4.12 contiene siete opciones, que constituyen los elementos del diseño curricular. Allí los encuestados opinan que debe haber cambios y una opción para aportar cualquier otro aspecto.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Datos Generales de los grupos participantes

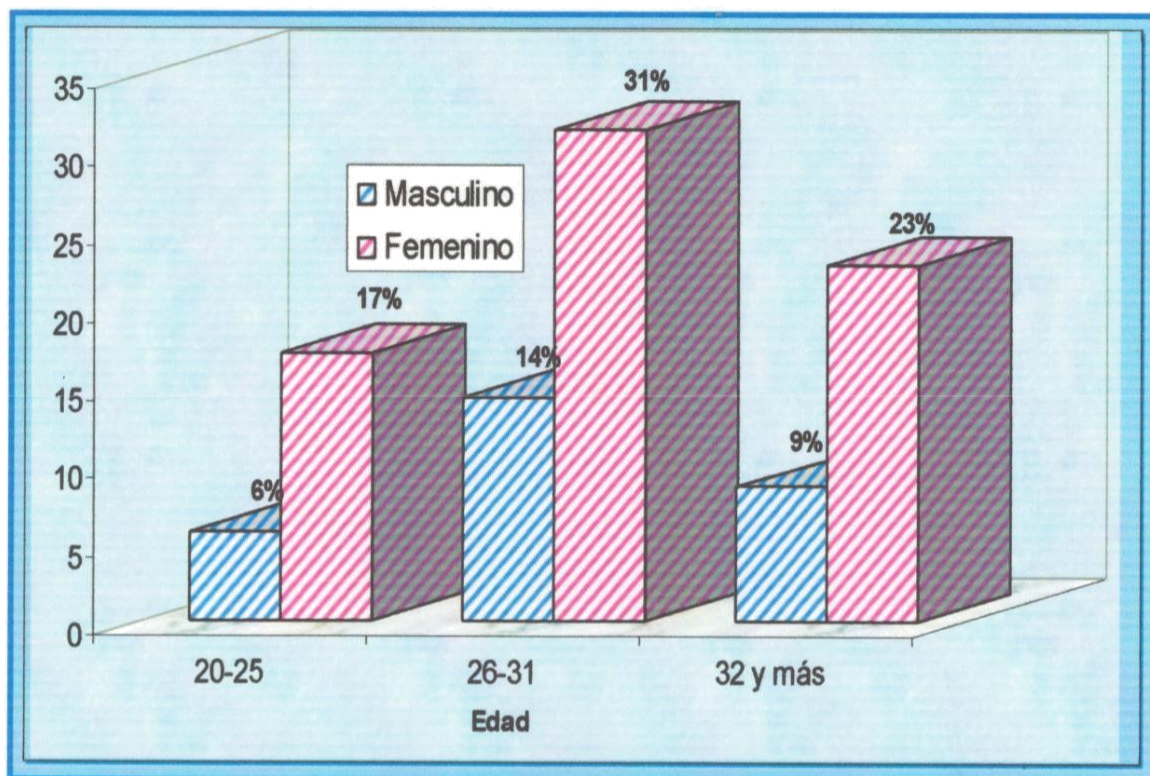
El análisis cuantitativo de los datos generales de los egresados en estudio, se indican en el cuadro N° 2, donde el 28.57% (10) son hombres y el 71.43% (25), son mujeres. Sus edades oscilan entre los 20 y 50 años. El rango de edad donde se obtuvo el mayor número de egresados, se localizó en el de 26 a 31 años, con un 45.72% del total; seguido de 32 años y más, con 31.42% entre hombres y mujeres. La gráfica N° 1 también ofrece la información porcentual.

CUADRO N° 2. EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, POR SEXO, SEGÚN EDAD. AÑOS 2003-2004.

Edad	Total		Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	35	100.00	10	28.57	25	71.43
20-25	8	22.86	2	5.71	6	17.14
26-31	16	45.72	5	14.29	11	31.43
32 y más	11	31.42	3	8.57	8	22.86

Fuente: Instrumento N° 1 aplicado a los egresados. UNACHI. 2004.

GRÁFICA N° 2. EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, POR SEXO, SEGÚN EDAD. AÑOS 2003-2004



Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a los egresados.

Los resultados obtenidos en el cuadro N° 3, indican que los encuestados, profesores de Educación Primaria, laboran en escuelas ubicadas en cinco de los 13 distritos, lo cual representa el 38.4% del total de los distritos de la provincia.

En el distrito de Alanje, laboran cinco egresados; en Dolega laboran cuatro; doce, en David; diez, en escuelas del distrito de Bugaba y en Gualaca, cuatro egresados, de los años 2003 y 2004 del Profesorado en Primaria de la UNACHI.

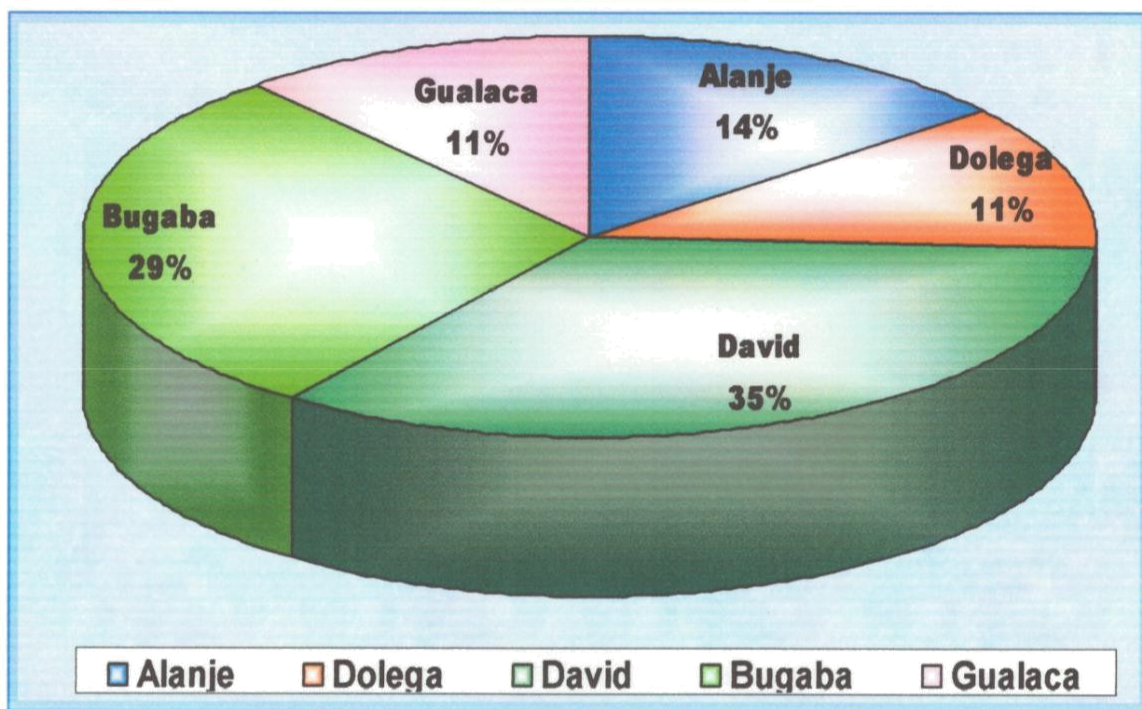
El distrito que mayor porcentaje aportó a la muestra fue David, con 34.31%, seguido por Bugaba, con 28.57%. La gráfica N° 3 presenta la información porcentual.

CUADRO N° 3. EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, SEGÚN DISTRITO DONDE LABORAN. AÑOS 2003-2004

Distrito donde labora	Egresados	
	No.	%
Total	35	100.00
Alanje	5	14.28
Dolega	4	11.42
David	12	34.31
Bugaba	10	28.57
Gualaca	4	11.42

Fuente: Instrumento aplicado a los egresados. UNACHI. 2004.

GRÁFICA N° 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI. SEGÚN DISTRITO DONDE LABORAN. AÑOS 2003-2004



Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a los egresados.

Los directores de escuela donde laboran los egresados, brindan su información mediante el cuestionario N° 2. De ellos, cuatro (33.4%) son hombres y ocho (66.6%), mujeres. Los mismos ejercen funciones directivas en escuelas ubicadas en cinco de los 13 distritos de la provincia de Chiriquí y, además, cuentan entre dos y dieciséis años de servicios como directores en las respectivas escuelas, todo lo cual los faculta para opinar en relación con el desempeño de los egresados. El cuadro y la grafica N° 4 ofrece la información.

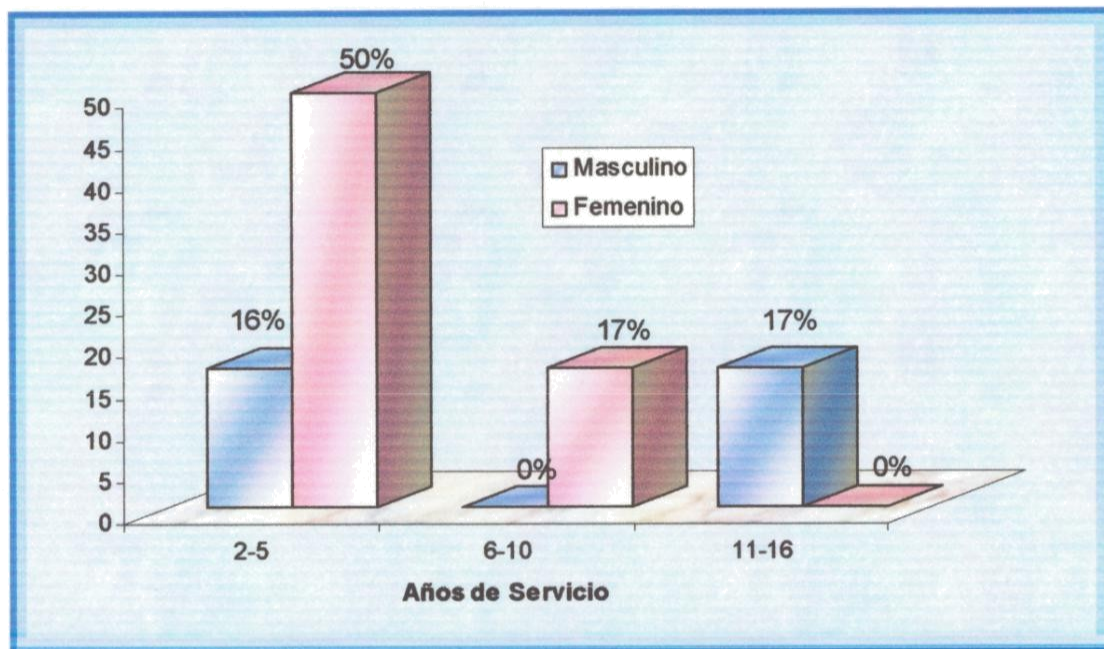
**CUADRO N° 4. DIRECTORES DE ESCUELAS DONDE LABORAN
EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA UNACHI, POR SEXO,
SEGÚN AÑOS DE SERVICIOS
AÑOS 2003-2004**

Años de servicios	Total		Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	12	100.00	4	33.4	8	66.7
2-5	8	66.6	2	16.7	6	50.0
6-10	2	16.6	-	-	2	16.7
11-16	2	16.6	2	16.7	-	-

Fuente: Instrumento N° 1, aplicado a los Directores de Escuelas Primarias. 2004.

El grupo directivo de la Facultad Ciencias de la Educación forma parte de este estudio y está conformado por un hombre (33.3%) y dos mujeres, que representan el 66.6%. Ellos cuentan de uno a cinco años de estar ejerciendo funciones directivas. Puede observarse que en los tres grupos estudiados, el sexo femenino está mayormente representado, como también son las mujeres las que reportan más años de ejercicio en las funciones que desempeñan.

GRÁFICA N° 4. DIRECTORES DONDE LABORAN EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, POR SEXO, SEGÚN AÑOS DE SERVICIOS AÑOS 2003-2004



Fuente: Cuestionario N° 2, aplicado a los directores.

4.2 Variable 1. Opinión de los grupos participantes en relación con la pertinencia del plan de estudios de la carrera

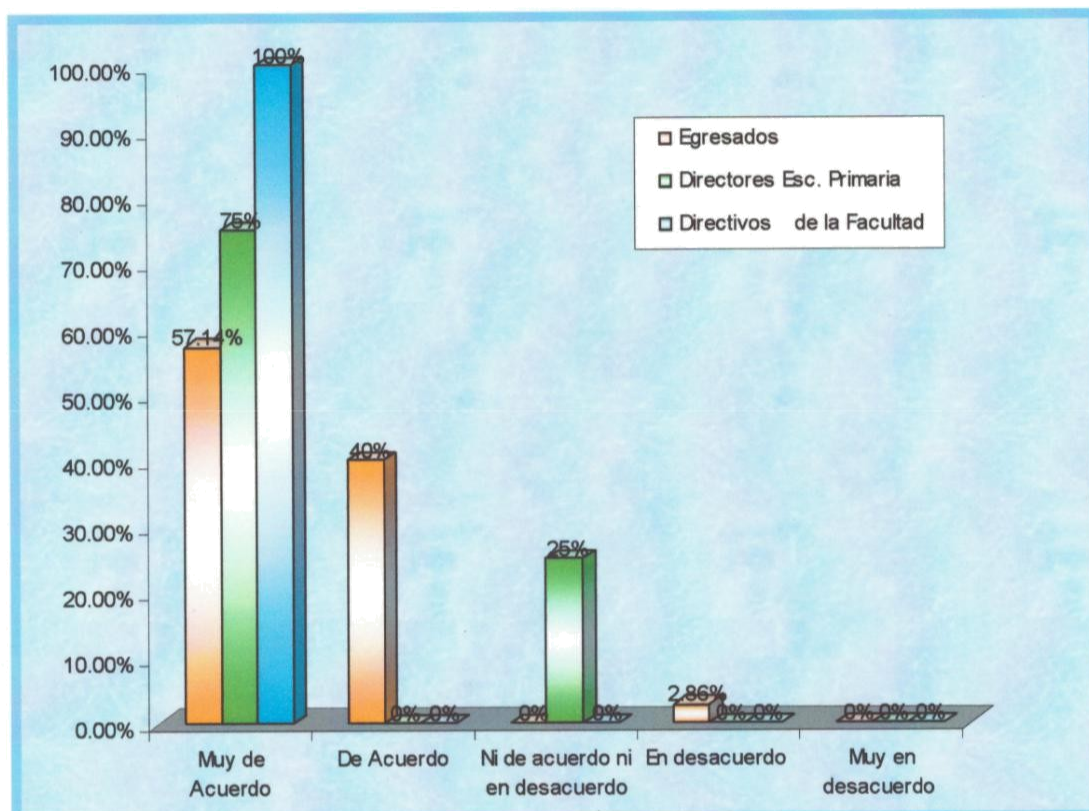
El cuadro y la grafica N° 5 permiten hacer la comparación de las cifras obtenidas de los diferentes grupos investigados, sobre el ítem 1.1, donde se destaca la tendencia positiva en la valoración del conocimiento del plan de estudios como elemento constitutivo del diseño curricular de la carrera. Así lo demuestra el 57.14% de los egresados, el 75% de los directores de escuelas primarias donde laboran los egresados y el 100% de los directivos de la Facultad, quienes opinaron estar muy de acuerdo en relación con el conocimiento de este aspecto del diseño curricular. Sin embargo, el 2.86% de los egresados opinó que estaban en desacuerdo en relación con este ítem.

**CUADRO 5. CONOCIMIENTO DEL PLAN DE ESTUDIOS
DE LA CARRERA, SEGÚN LOS GRUPOS
PARTICIPANTES DE LA MUESTRA.
AÑOS 2003-2004**

¿Conoció el Plan de Estudios del Profesorado en Educación Primaria?	Total		Grupos participantes de la muestra					
			Egresados		Directores de Esc. Primaria		Directivos de la Facultad	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	50	100.0	35	70.0	12	24.0	3	6.0
Muy de acuerdo	32	64.0	20	57.14	9	75.0	3	100.0
De acuerdo	14	28.0	14	40.00	00	00.0	00	00.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	03	6.0	00	0.0	03	25.0	00	00.0
En desacuerdo	01	2.0	01	2.86	00	00.0	00	00.0
Muy en desacuerdo	00	00	00	0.00	00	00.0	00	00.0

Fuente: Instrumentos 1, 2 y 3, aplicados a los grupos participantes UNACHI 2003 - 2004.

GRÁFICA 5. OPINIÓN DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES DE LA MUESTRA, SEGÚN SI CONOCIERON EL PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA. AÑOS 2003-2004.



Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3, aplicados a los grupos participantes. UNACHI.

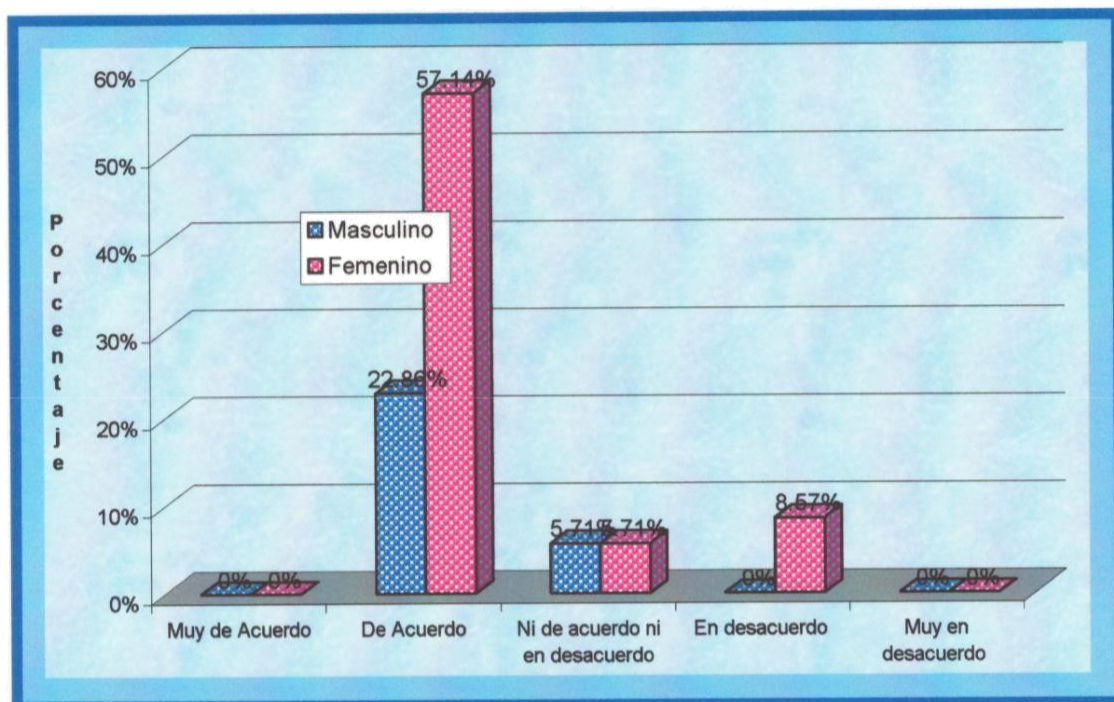
Los resultados obtenidos del ítem 1.2 se aprecian en el cuadro 6, que muestra cómo el 80% del total de los egresados opinó estar de acuerdo en que recibió orientación sobre los elementos que constituyen el plan de estudios de la carrera. Los elementos se refieren a créditos, horas teóricas y prácticas, materias electivas, entre otros. Sin embargo, esta manera de ver de la mayoría del grupo contrasta, toda vez que el 8.57% de los egresados dijo estar en desacuerdo con la pregunta formulada. La gráfica 6 presenta esta información.

**CUADRO N° 6 EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA UNACHI, POR SEXO, SEGÚN SI RECIBIÓ
ORIENTACIÓN SOBRE LOS ELEMENTOS QUE
CONSTITUYEN EL PLAN DE ESTUDIOS
DE LA CARRERA. AÑOS 2003-2004.**

¿Recibió orientación sobre los elementos que constituyen el plan de estudios de la carrera?	Total		Egresados			
			Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	35	100.00	10	28.57	25	71.43
Muy de acuerdo	00	00.00	00	00.00	00	00.00
De acuerdo	28	80.00	08	22.86	20	57.14
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	04	11.43	02	5.71	02	5.71
En desacuerdo	03	8.57	00	00.00	03	8.57
Muy en desacuerdo	00	00.00	00	00.00	00	00.00

Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a los egresados. UNACHI.

GRÁFICA 6. OPINIÓN DE LOS EGRESADOS POR SEXO, SEGÚN SI RECIBIERON ORIENTACIÓN SOBRE LOS ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN EL PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA. AÑOS 2003-2004.



Fuente: Cuestionarios N° 1, aplicado a los egresados. UNACHI.

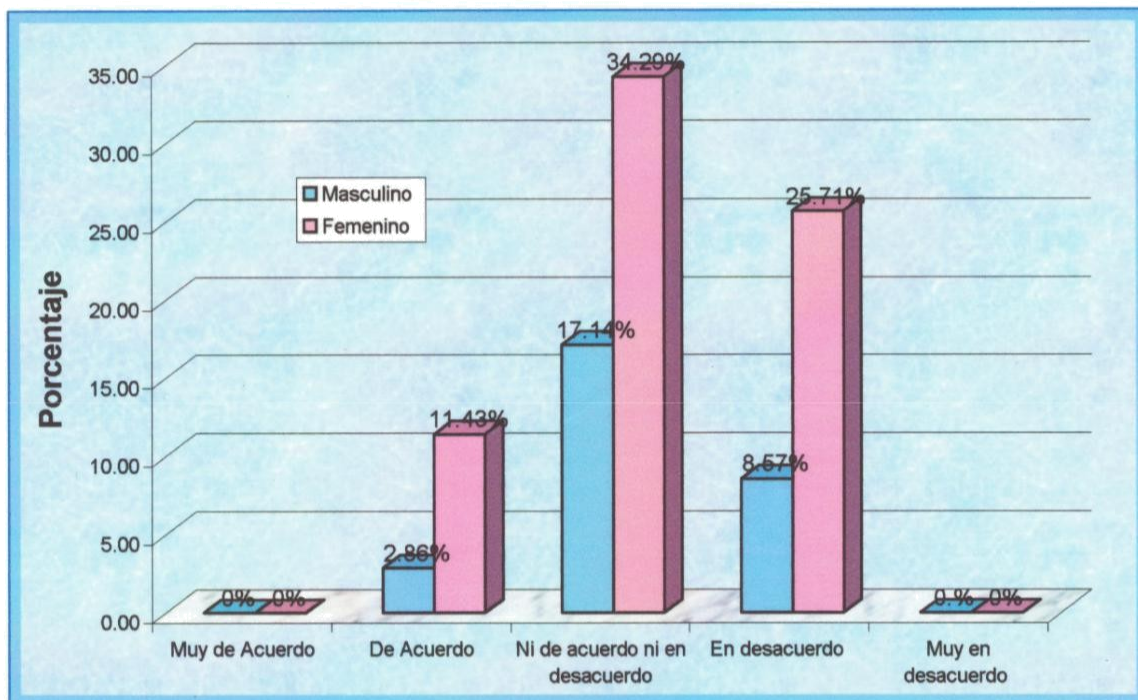
La opinión de los egresados en relación con el ítem 1.3, respecto a si el plan de estudios fue modificado en el transcurso de la carrera, se indica en el cuadro N° 7, donde más de la mitad de esta muestra (51.43%) responde ni de acuerdo ni en desacuerdo; es decir, se muestran indecisos sobre un aspecto tan importante del diseño curricular como es el plan de estudios actual, que data, según esta investigación, de 1986. Sin embargo, un 34.29% se expresó en desacuerdo con la pregunta, o sea, su opinión es desfavorable o negativa; sólo un 14.29% expresó estar de acuerdo con que sí hubo modificación en el plan durante el transcurso de la carrera. La gráfica N° 7 demuestra la distribución porcentual de las opiniones.

CUADRO 7. EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, POR SEXO, SEGÚN SU OPINIÓN ACERCA SI FUE MODIFICADO EL PLAN DE ESTUDIOS EN EL TRANSCURSO DE LA CARRERA. AÑOS 2003-2004.

Fue modificado el plan de estudio en el transcurso de la carrera?	Total		Egresados			
			Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	35	100.00	10	28.67	25	71.43
Muy de acuerdo	00	00.00	00	00.00	00	00.00
De acuerdo	05	14.29	01	2.86	04	11.43
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18	51.43	06	17.14	12	34.29
En desacuerdo	12	34.29	03	8.57	09	25.71
Muy en desacuerdo	00	00.00	00	00.00	00	00.00

Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a los egresados. UNACHI.

GRÁFICA 7. OPINIÓN DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR SEXO, SEGÚN SI EL PLAN DE ESTUDIOS FUE MODIFICADO EN EL TRANCURSO DE LA CARRERA. UNACHI 2003-2004.



Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a los egresados. UNACHI.

La opinión de los tres grupos participantes queda plasmada en el cuadro N° 8 en relación con si el plan de estudios del Profesorado en Educación Primaria contiene las asignaturas que el egresado requiere para ejercer la docencia. En este sentido, el 82% del total indicó estar en desacuerdo con este ítem; sin embargo el 10% señaló lo contrario, es decir, está de acuerdo. Por su parte el 4% indicó su opinión en forma neutral y el otro 4% está muy en desacuerdo con la pregunta.

Si se observa por grupo, cabe destacar que los egresados, quiénes constituyen el grupo mayor de la muestra, mantienen la opinión en desacuerdo (88.58%); de igual forma, los directores de escuela (66.66%) y los directivos de la facultad también dejaron clara su posición en desacuerdo (66.66%).

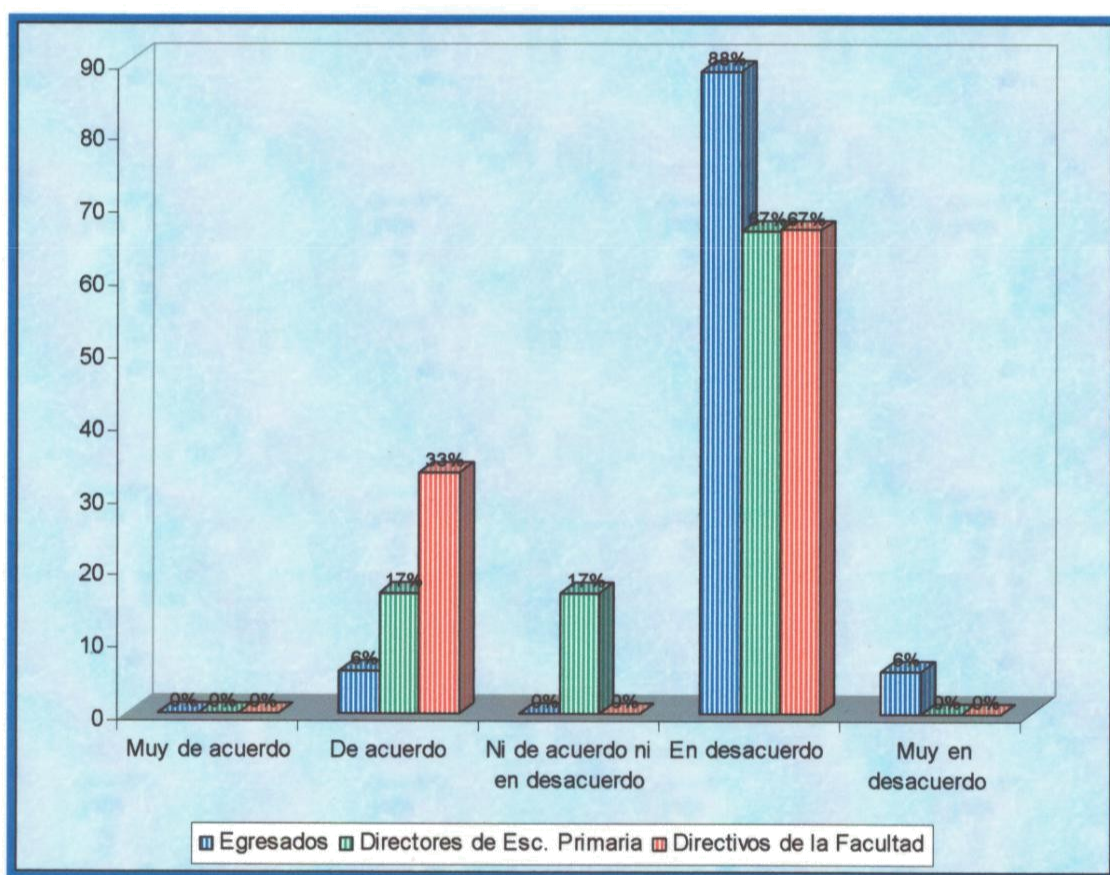
Queda demostrado, según la consideración de los grupos participantes, que el plan de estudios del Profesorado en Educación Primaria no contiene las asignaturas que el egresado requiere por ejercer la docencia. La evidencia de la información porcentual, se presenta en el grafico N° 8.

**CUADRO 8. OPINIÓN DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES,
SEGÚN SI CONSIDERAN QUE EL PLAN DE ESTUDIOS
DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
DE LA UNACHI, CONTIENE LAS ASIGNATURAS
QUE SE REQUIEREN EN EL EJERCICIO
DE LA DOCENCIA.
AÑOS 2003-2004.**

¿Considera que el plan de estudios contiene las asignaturas que se requieren en el ejercicio de la docencia?	Total		Grupos participantes					
			Egresados		Directores de Esc. Primaria		Directivos de la Facultad	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	50	100.0	35	100.0	12	100.0	3	100.0
Muy de acuerdo	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0
De acuerdo	05	10.0	2	5.71	2	16.67	1	33.33
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	02	4.00	00	00.00	2	16.67	00	00.0
En desacuerdo	41	82.00	31	88.58	8	66.66	2	66.67
Muy en desacuerdo	02	4.00	2	5.71	00	00.0	00	00.0

Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3, aplicados a los grupos participantes. UNACHI.

GRÁFICA 8. OPINIÓN DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES, SEGÚN SI CONSIDERAN QUE EL PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, CONTIENE LAS ASIGNATURAS QUE SE REQUIEREN EN EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA. AÑOS 2003-2004.



Fuente: Cuestionarios aplicados a los grupos participantes.

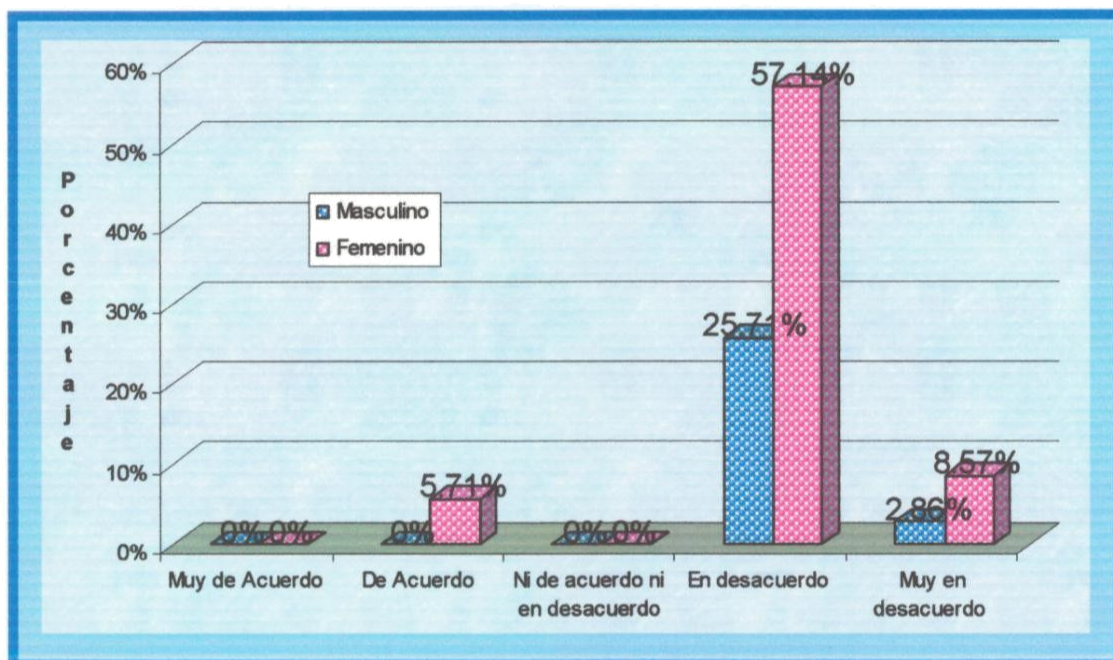
Los resultados obtenidos en el Cuadro 9, ítem 1.5, muestran que más del 90% de los egresados se mostraron en desacuerdo y muy en desacuerdo en validar su opinión como satisfactoria hacia el plan de estudios cursado. Según ellos, este plan no satisfizo sus expectativas. Sin embargo, esta manera de apreciar contrasta con el 5.71% de egresados del sexo femenino, que opinó estar de acuerdo, es decir, considera satisfactorio el plan de estudios cursado. La gráfica 9 recoge la información descrita.

CUADRO 9. EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, POR SEXO, SEGÚN SU OPINIÓN ACERCA DE SI ESTÁN SATISFECHOS CON EL PLAN DE ESTUDIOS CURSADO. AÑOS 2003-2004.

¿Están satisfechos con el plan de estudios cursado?	Total		Egresados			
			Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	35	100.00	10	28.57	25	71.43
Muy de acuerdo	00	00.00	00	00.00	00	00.00
De acuerdo	02	5.71	00	00.00	02	5.71
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	00	00.00	00	00.00	00	00.00
En desacuerdo	29	82.86	9	25.71	20	57.14
Muy en desacuerdo	04	11.43	01	2.86	03	8.57

Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a los egresados. UNACHI 2004.

GRÁFICA 9. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, POR SEXO, SEGÚN SU OPINIÓN ACERCA DE SI ESTÁN SATISFECHOS CON EL PLAN DE ESTUDIOS CURSADO. AÑOS 2003-2004.



Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a los egresados.

4.3 Variable N° 2. Opinión de los sujetos participantes en relación con la pertinencia de los programas de estudio de la carrera

El primer ítem de esta variable corresponde al 2.6; el cual solicitó información a los egresados, acerca de si el desarrollo de los programas del profesorado en educación primaria se enmarcó en la creatividad, el descubrimiento y la construcción, como elementos esenciales del proceso de aprendizaje.

Partiendo de que las propuestas curriculares que se enmarcan en teorías del desarrollo y del aprendizaje, como la piagetiana y la vigotskiana, hacen énfasis en estos elementos, como esenciales en el proceso del aprendizaje, donde se destaca la actividad del alumno en el proceso de construcción del conocimiento y donde el valor de los contenidos por sí mismos se relativiza, se llega a una posición de tener que reconceptualizar el papel del docente que se perfila como facilitador y mediador entre el contenido y la estructura cognitiva del alumno. Así como lo plantea Antonio Ontaria y otros (1995), cuando expresan: "El profesor es un mediador entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva del estudiante".

Las respuestas que dieron los egresados a este ítem, se presentan en el cuadro 10, donde se destaca la tendencia negativa en la valorización de la información solicitada. Es así como el 28.57% de los egresados varones respondió con las alternativas: en desacuerdo, muy en desacuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, las egresadas también respondieron de forma negativa a la interrogante; así quedó establecido cuando el 71.43% de ellos seleccionaron las mismas alternativas.

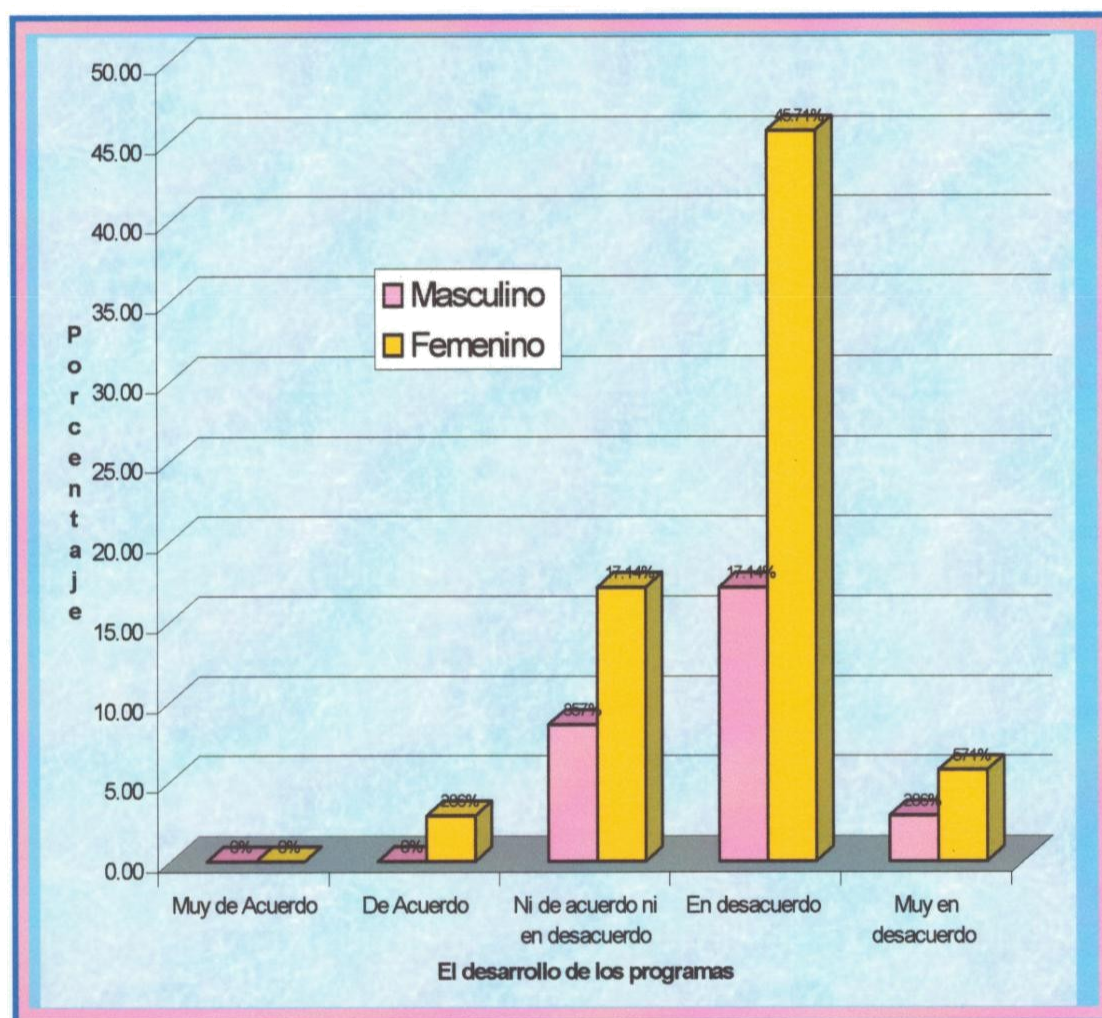
Según estas respuestas, los egresados del Profesorado en Educación Primaria de los años 2003 y 2004, consideran que los programas de la carrera no fueron enmarcados en estos elementos esenciales del proceso de construcción del aprendizaje. La gráfica N° 10 recoge la información porcentual.

CUADRO 10. OPINIÓN DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, POR SEXO, SEGÚN SI EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS SE ENMARCAN EN LA CREATIVIDAD, EL DESCUBRIMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE. UNACHI. AÑOS 2003-2004.

¿El desarrollo de los programas se enmarcó en la creatividad, el descubrimiento y la construcción del conocimiento como elementos esenciales del proceso de aprendizaje?	Total		Egresados			
			Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	35	100.00	10	28.57	25	71.43
Muy de acuerdo	00.0	00.00	00	00.00	00	00.00
De acuerdo	1.0	2.86	00.0	00.00	1.0	2.86
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9.0	25.71	3.0	8.57	6.0	17.14
En desacuerdo	22.0	62.86	6.0	17.14	16.0	45.71
Muy en desacuerdo	3.0	8.57	1.0	2.86	2.0	5.71

Fuente: Instrumento N° 1, aplicado a los egresados UNACHI 2004

GRÁFICA N° 10. DISTRIBUCIÓN DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR SEXO, SEGÚN SI EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS SE ENMARCAN EN LA CREATIVIDAD, EL DESCUBRIMIENTO, LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO, COMO ELEMENTOS ESENCIALES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE. UNACHI. AÑOS 2003-2004.



Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a los egresados.

El cuadro 11 y la gráfica 11 indican el comportamiento de las opiniones de los tres grupos participantes en el estudio, con relación al ítem 2.7 de la variable N° 2 en el instrumento N° 1, y al ítem 2.3 de la misma variable de los instrumentos N° 2 y N° 3. Éstos se refieren a "si los programas del Profesorado en Educación Primaria, fueron desarrollados bajo la nueva concepción del contenido: conceptual, procedimental y actitudinal".

La estructura del contenido que presenta cada programa del Profesorado en Educación Primaria, requiere que estas dimensiones (conceptual, procedimental y actitudinal) se concreten en su desarrollo, siguiendo una serie de procedimientos metodológicos que hagan posible el nivel de especificidad requerido para cada una de estas dimensiones. Ello se evidencia en las respuestas de los directivos de la Facultad Ciencias de la Educación, en la de los egresados y los directores de escuelas, cuando los tres (100%) directivos de la Facultad opinaron que sí se desarrollaron los contenidos de los programas en sus respectivas dimensiones; pero destacan que hace falta más formación del hacer, mientras el 100% de los egresados respondieron con las opciones: en desacuerdo, muy en desacuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo. También el 100% de los directores de escuelas muestran su opinión en desacuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo. En conclusión, la opinión es desfavorable.

Sobre el aspecto que se visualiza, es muy valioso el pensamiento de Abraham Magendzo, para quien "...una educación que reconoce e incorpora al currículum, el aprendizaje y la práctica educativa . . . , contribuirá también, de manera muy significativa al propósito de mejorar la calidad de la educación con equidad (Molina Bogantes 2002: 167).

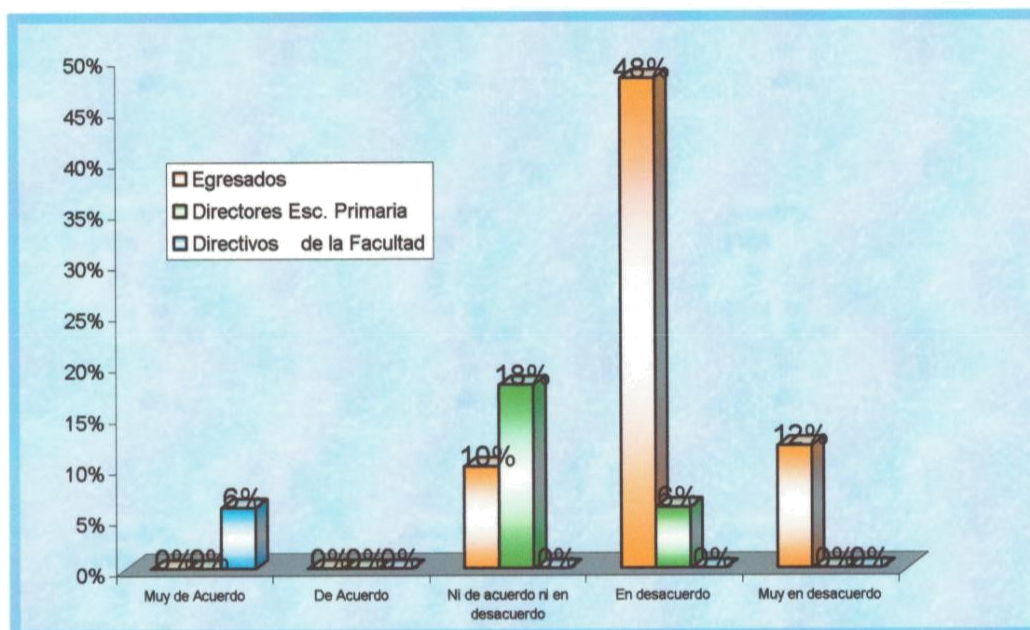
Al afirmar lo anterior, se entiende que la equidad se liga a la calidad, no sólo cuando se crean oportunidades y posibilidades de ingreso; sino también cuando el conocimiento (contenido, habilidades, actitudes y valores) que se transfiere es pertinente a los códigos y significaciones que los egresados le atribuyen a dicho conocimiento desde su identidad cultural de pertenencia.

**CUADRO N° 11. OPINIÓN DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES SOBRE SI
LOS PROGRAMAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA,
FUERON DESARROLLADOS SOBRE LA BASE DE LA NUEVA
CONCEPCIÓN DEL CONTENIDO CONCEPTUAL,
PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL.
UNACHI. AÑOS 2003-2004.**

¿Los programas fueron desarrollados bajo la nueva concepción del contenido conceptual, procedimental y actitudinal?	Total		Grupos participantes de la muestra					
			Egresados		Directores de Esc. Primaria		Directivos de la Facultad	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	50	100.0	35	70.0	12	24.00	3.0	6.00
Muy de acuerdo	3.0	6.00	00.0	00.0	00.0	00.0	3.0	6.00
De acuerdo	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.00
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14.0	28.00	5.0	10.00	9.0	18.00	00.0	00.00
En desacuerdo	27.0	54.00	24.0	48.00	3.0	6.00	00.0	00.00
Muy en desacuerdo	6.0	12.00	6.0	12.00	00.0	00.0	00.0	00.00

Fuente: Instrumentos 1, 2 y 3 aplicados a los grupos participantes. UNACHI. 2004.

GRÁFICA N° 11. OPINIÓN DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES SOBRE SI LOS PROGRAMAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, FUERON DESARROLLADOS SOBRE LA BASE DE LA NUEVA CONCEPCIÓN DEL CONTENIDO CONCEPTUAL, PROCEDIMENTAL Y ACTITUDINAL. UNACHI. AÑOS 2003-2004.



Fuente: Instrumentos 1, 2 y 3, aplicados a los grupos participantes. UNACHI, 2003 - 2004.

Los resultados de los ítem N° 2.8 del instrumento N° 1 (egresados) y el N° 2.4 de los instrumentos N° 2 y 3 (directores de escuelas primarias y directivos de la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI), se presentan en el cuadro N° 12 y el gráfico 12. En ellos se observa que la tendencia hacia las opciones negativas prevalece en los egresados, cuando el 100% selecciona las opciones: en desacuerdo (26), muy en desacuerdo (5) y ni de acuerdo ni en desacuerdo (4).

Esta posición la corrobora Vicenta Méndez (2005), estudiante graduanda del Profesorado en Educación Primaria, en ocasión del evento denominado "Voces de la Práctica Docente", celebrado en el auditorium de la UNACHI, el día 18 de noviembre de 2005, quien llevó la vocería de sus compañeros y se expresó así: "considero que no hay validez en su totalidad en los programas de estudio de la carrera, ya que los contenidos que se dan en muchas asignaturas, no están acorde con las necesidades existentes en las escuelas primarias". Se refería, específicamente, a que el plan de estudios de la carrera no contempla asignaturas como Inglés e Informática para enseñar a niños de educación primaria; por consiguiente, según ella, no existe coherencia entre lo aprendido en la carrera y lo exigido para desempeñarse como docente en el MEDUCA.

En relación con la opinión de los directores de escuelas primarias donde laboran estos egresados, se puede advertir que ellos mantienen una posición diferente, al observar que el 50% (6) están de acuerdo en que sí existe coherencia entre lo aprendido en la carrera y las exigencias del mercado laboral docente; pero a la vez, señalan que ello se logra por la "capacitación que les brinda el MEDUCA, a través de seminarios-talleres, y que es, entonces, cuando los egresados le dan la coherencia a la teoría con la práctica.

El resto (6) de los directores, mantienen su posición indecisa con relación a la interrogante; pero insisten en que hace falta "más práctica" en la formación de los futuros docentes.

Por su parte, los directivos de la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI, se expresaron así: el 33.3% de ellos está de acuerdo con que si hay

coherencia entre lo aprendido y lo exigido por el MEDUCA; el otro 66.7% se mostró indeciso en su opinión, porque según ellos: "hay cierto conocimiento, pero no de manera exhaustiva".

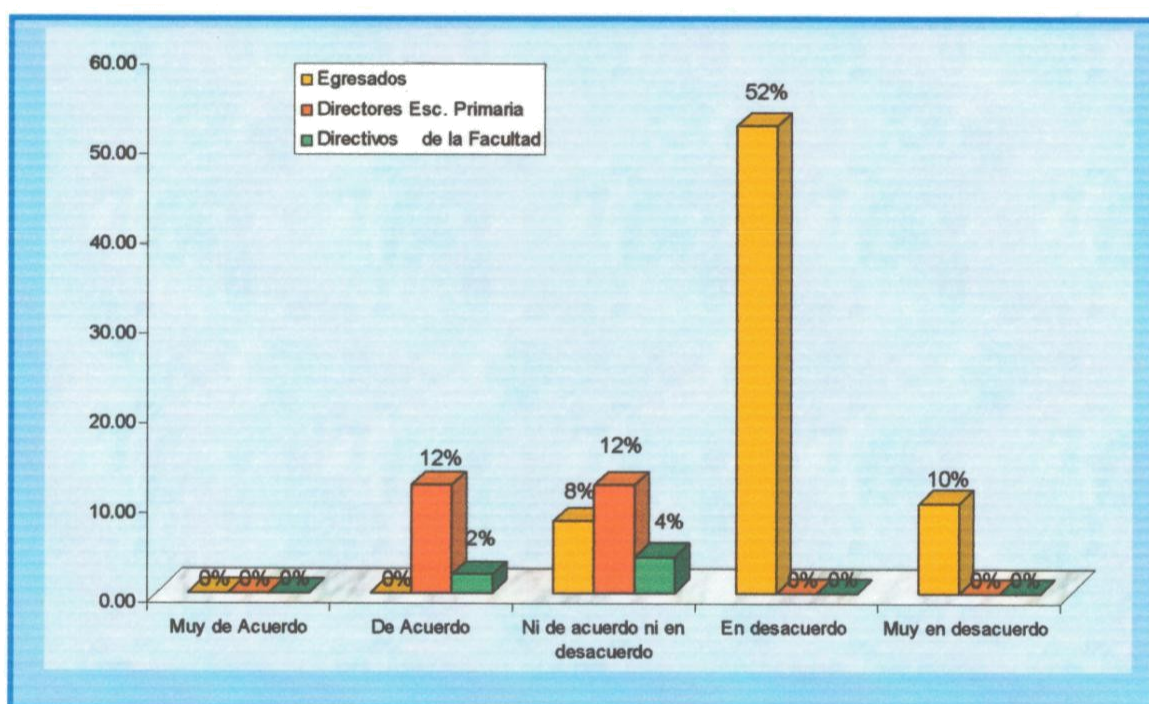
En conclusión, el ítem se valora como opinión desfavorable con relación a la coherencia entre lo aprendido en la carrera y lo exigido para el desempeño docente.

CUADRO 12. OPINIÓN DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS SOBRE SI EXISTE COHERENCIA ENTRE LO APRENDIDO EN LA CARRERA PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LAS EXIGENCIAS PARA EJERCER LA DOCENCIA POR PARTE DEL MEDUCA UNACHI. AÑOS 2003-2004.

¿Existe coherencia entre lo aprendido en la carrera Profesorado en Educación Primaria y las exigencias del MEDUCA?	Total		Grupos investigados					
			Egresados		Directores de Esc. Primaria		Directivos de la Facultad	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	50	100.0	35	70.0	12	24.00	3.0	6.00
Muy de acuerdo	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0
De acuerdo	7.0	14.00	00.0	00.0	6	12.00	1	2.00
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12.0	24.00	4.0	8.00	6	12.00	2	4.00
En desacuerdo	26.0	52.00	26.0	52.00	00.0	00.00	00.0	00.00
Muy en desacuerdo	5.0	10.00	5.0	10.00	00.0	00.0	00.0	00.00

Fuente: Instrumentos aplicados a los grupos investigados. UNACHI.

GRÁFICA N° 12. OPINIÓN PORCENTUAL DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS SOBRE, SI EXISTE COHERENCIA ENTRE LO APRENDIDO EN LA CARRERA PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, Y LAS EXIGENCIAS PARA EJERCER LA DOCENCIA POR PARTE DEL MEDUCA. AÑOS 2003-2004.



Fuente: Instrumentos aplicados a los grupos investigados. UNACHI.

El ítem N° 2.9 de la variable N° 2 investiga sólo a los egresados con relación a: "...si, los bloques temáticos de los programas fueron planteados mediante experiencias relevantes para su formación integral".

Los bloques temáticos de los programas deben plantear (sin que ello signifique alterar la "libertad de cátedra) experiencias relevantes para la formación integral de los futuros docentes de educación primaria y, además, presentan a los profesores la información básica para llevar a cabo su actividad durante el desarrollo del curso.

Por tanto, cada bloque temático debe contener: objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje, valores-actitudes y criterios de evaluación. Los **objetivos** se enuncian en términos de logros alcanzables por los participantes y no como estrategias para el docente; de allí que indican las capacidades, procesos, destrezas, habilidades, comportamientos y actitudes, entre otros, que se esperan lograr en los o las alumnas.

Las **estrategias de aprendizaje** se refieren a las acciones y condiciones que el alumno realiza para lograr el objetivo. La labor del docente es organizarlas para su ejecución. Los **valores y actitudes** son indispensables para el desarrollo integral del futuro docente. Éstos se manifiestan en actitudes, opiniones, comportamientos y acciones cotidianas. Los **criterios de evaluación** son los parámetros, pautas, directrices o normas que valoran el nivel de desempeño del alumno y determinan el grado o alcance de las experiencias de aprendizaje.

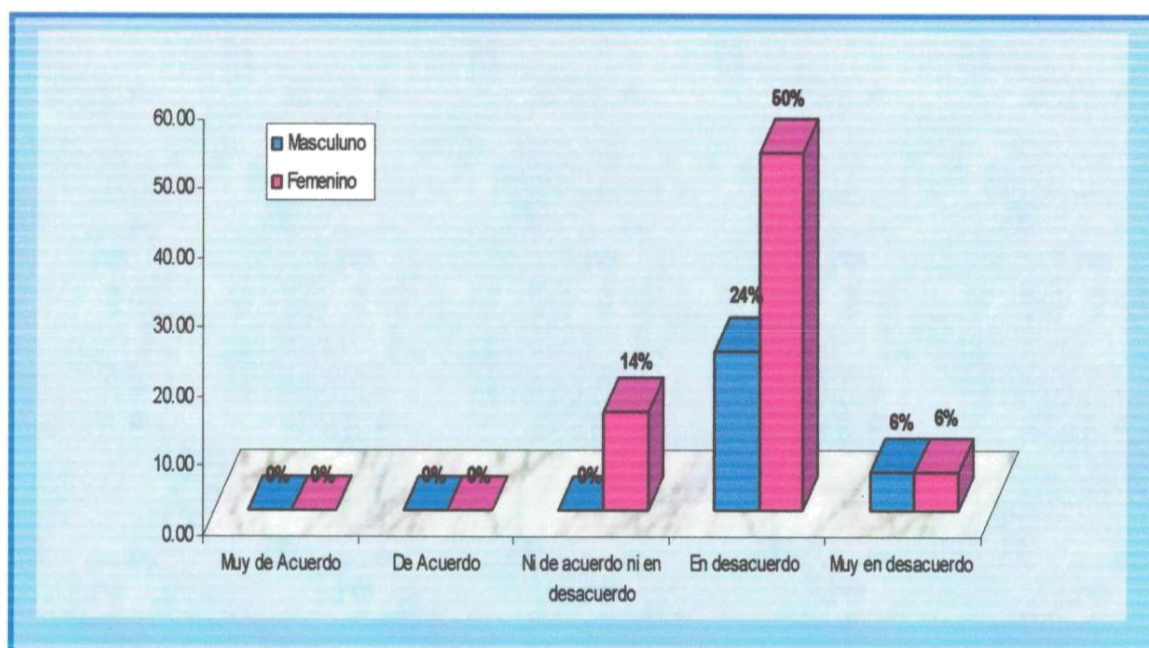
El cuadro y la gráfica N° 13 recogen la información absoluta y porcentual del comportamiento de las respuestas de los y las egresadas del Profesorado en Educación Primaria de la UNACHI en los años 2003 y 2004. Esta información se expresa así: 74.29% de la población encuestada está en desacuerdo con la premisa, si a ello se agrega que el 11.43% está muy en desacuerdo y el 14.28% se mostró indeciso en su respuesta, entonces se concluye que el 100% expresó su opinión de forma desfavorable con relación a la pregunta.

CUADRO N° 13. OPINIÓN DE LOS EGRESADOS POR SEXO SEGÚN SI LOS BLOQUES TEMÁTICOS DE LOS PROGRAMAS, FUERON PLANTEADOS MEDIANTE EXPERIENCIAS RELEVANTES PARA SU FORMACIÓN. UNACHI. AÑOS 2003-2004.

¿Los bloques temáticos de los programas, fueron planteados mediante experiencias relevantes para su formación?	Total		Egresados			
			Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	35	100.00	10	28.57	25.0	71.43
Muy de acuerdo	00.0	00.00	00.00	00.00	00.00	00.00
De acuerdo	00.0	00.00	00.00	00.00	00.00	00.00
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5.0	14.28	00.0	00.00	5.0	14.28
En desacuerdo	26.0	74.29	8.0	22.86	18.0	51.43
Muy en desacuerdo	4.0	11.43	2.0	5.71	2.0	5.71

Fuente: Instrumento N° 1, aplicado a los egresados 2003-2004

GRÁFICA N° 13. OPINIÓN DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI. SEGÚN SI LOS BLOQUES TEMÁTICOS DE LOS PROGRAMAS, FUERON PLANTEADOS MEDIANTE EXPERIENCIAS RELEVANTES AÑOS 2003-2004.



Fuente: Instrumento N° 1, aplicado a los egresados 2003-2004

¿Está satisfecho(a) con los programas de la carrera? Éste es el ítem N° 2.10, variable N° 2, del instrumento N° 1, cuyas respuestas se encuentran consignadas en el cuadro y gráfica N° 14.

Las respuestas de los encuestados se dio como sigue: 65.71% se manifestó en desacuerdo. El resto de las respuestas corresponden a las alternativas muy en desacuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo, para hacer un total de más de 95%. Ello demuestra un grado muy bajo de satisfacción al egresar de la carrera

El aspecto anímico de agrado o desagrado, satisfacción e insatisfacción es determinante en la formación integral de los alumnos. Mediante este aspecto, el estudiante desarrolla competencias para asegurarse una inserción constructiva y original en una realidad cambiante, que lo lleva a enfrentarse continuamente con nuevos retos y a generar nuevas expectativas en la construcción social del conocimiento.

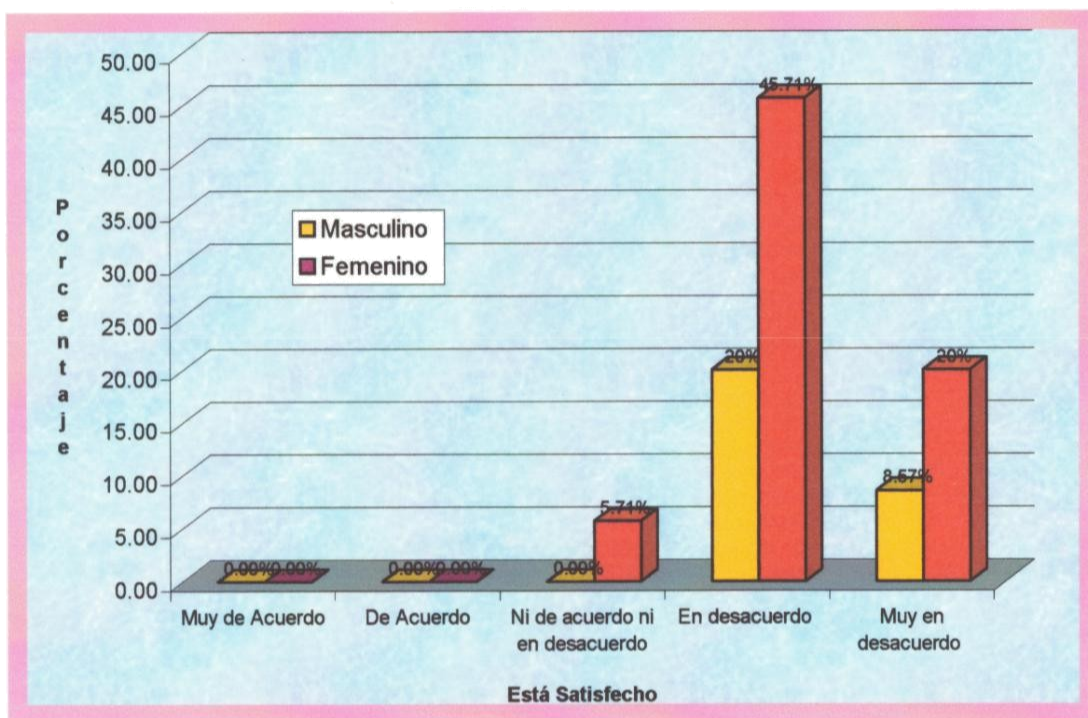
La Universidad Autónoma de Chiriquí en el marco de los procesos de modernización de la sociedad, se impone como desafío lograr la excelencia en los procesos académicos y en sus resultados. Como respuesta a este desafío, asume el reto de revisar de manera integral su quehacer, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad académica y en procura de tener una universidad más dinámica, eficiente y flexible, que ofrezca respuestas oportunas a las necesidades del país. En la actualidad, se encuentra en un proceso de evaluación del quehacer universitario, mandato consignado en el numeral N° 9 del Art. N° 117, del Estatuto Universitario, ajustado a la Ley N° 4 de 16 de enero de 2006, que textualmente dice que son funciones de las Facultades, entre otras: "Evaluar sistemáticamente la docencia-investigación y los servicios que propicien la autorrealización y el mejoramiento de sus actividades". Este mandato sólo será posible si en los diseños curriculares elaborados hay participación de los diversos actores sociales, especialmente docentes-investigadores, egresados y entes empleadores, quienes constituyen la base de cualquier diagnóstico sobre el cual puedan elaborarse propuestas curriculares coherentes con las necesidades del mercado laboral docente.

CUADRO 14. OPINIÓN DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI POR SEXO, SEGÚN SI ESTÁN SATISFECHOS CON LOS PROGRAMAS DE LA CARRERA. AÑOS 2003-2004.

¿Están satisfechos con los programas de la carrera?	Total		Egresados			
			Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	35	100.00	10	28.57	25.0	71.43
Muy de acuerdo	00.0	00.00	00.00	00.00	00.00	00.00
De acuerdo	00.0	00.00	00.00	00.00	00.00	00.00
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2.0	5.71	00.0	00.00	2.0	5.71
En desacuerdo	23.0	65.71	7.0	20.00	16.0	45.71
Muy en desacuerdo	10.0	28.57	3.0	8.57	7.0	20.00

Fuente: Instrumento N° 1, aplicado a los egresados 2003-2004

GRÁFICA N° 14. OPINIÓN PORCENTUAL DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, POR SEXO, SEGÚN SI ESTÁN SATISFECHOS CON LOS PROGRAMAS DE LA CARRERA. AÑOS 2003-2004.



Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a los egresados 2003-2004.

El contenido del ítem N° 2.5 de la variable N° 2 investigó a directores de escuelas primarias, mediante el cuestionario N° 2 y a los directivos de la Facultad Ciencias de la Educación, mediante el cuestionario N° 3, de la forma como sigue: ¿Considera que los profesores recién egresados de la UNACHI propician oportunidades de aprendizaje integrado, articulando objetivos, contenidos, procesos, recursos y condiciones del contexto?

Las respuestas se registran así: 8.3% de los directores indicó que sí; mientras que 91.7%, que más o menos, o no propician oportunidades de aprendizaje integrado; pero amplían su respuesta indicando que “necesitan mucha ayuda, les cuesta mucho planificar, la planificación es su debilidad; sin embargo, indican que se dejan orientar”.

Por otro lado, los directivos de la Facultad Ciencias de la Educación plantearon sus respuestas así: El 66.7% señaló que los profesores recién graduados de la Facultad, más o menos, propician oportunidades de aprendizaje y el 33.3% contestó que no. Concluyen justificando sus respuestas diciendo que “esto depende de la formación que han logrado en el transcurso de la carrera; no han internalizado el uso de situaciones de este tipo y no tienen oportunidad”.

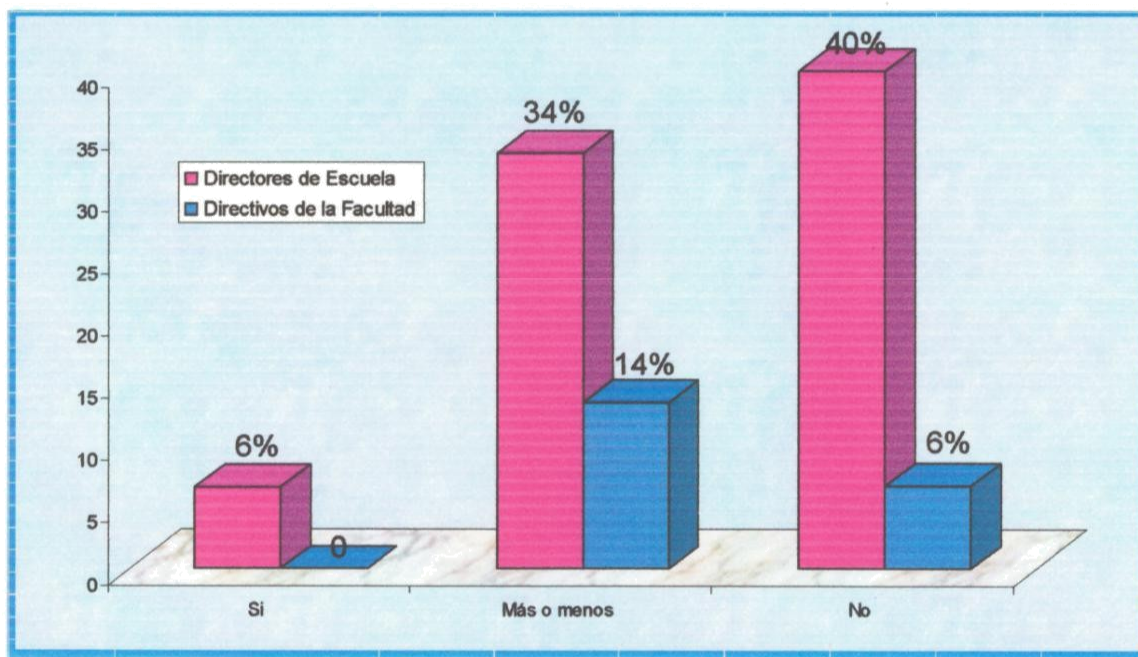
En conclusión, la opinión de estos segmentos investigados es desfavorable, con relación al ítem. El cuadro y la gráfica N° 15 presentan esta información.

CUADRO N° 15. OPINIÓN DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS Y DIRECTIVOS DE LA FACULTAD SEGÚN SI CONSIDERAN QUE LOS EGRESADOS DE LA CARRERA, PROPICIAN OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE INTEGRADO, ARTICULANDO OBJETIVOS, CONTENIDOS, PROCESOS, RECURSOS Y CONDICIONES DEL CONTEXTO. AÑOS 2003-2004.

¿Consideran que los profesores recién egresados de la UNACHI, propician oportunidades de aprendizaje integrado?	Total		Directores de escuelas donde laboran los egresados		Directivos de la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	15.0	100.00	12.0	80.00	3.0	20.00
Sí	1.0	6.67	1.0	6.60	00.00	00.00
Más o menos	7.0	46.66	5.0	33.40	2.00	13.34
No	7.0	46.66	6.0	40.00	1.0	6.66

Fuente: Información de los cuestionarios N° 2 y 3.

GRÁFICA N° 15. OPINIÓN DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS Y DIRECTIVOS DE LA FACULTAD SEGÚN SI CONSIDERAN QUE LOS EGRESADOS DE LA CARRERA, PROPICIAN OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE INTEGRADO, ARTICULANDO OBJETIVOS, CONTENIDOS, PROCESOS, RECURSOS Y CONDICIONES DEL CONTEXTO. AÑOS 2003-2004.



Fuente: Cuestionarios No. 2 y 3

El ítem N° 2.6 de los instrumentos N° 2 y 3 cuestiona a los directores de escuelas y a los directivos de la Facultad, así: ¿Considera que los egresados, al ingresar a la docencia, poseen la fortaleza para aplicar la evaluación criterial a sus alumnos?

Las respuestas se registraron como sigue: el 66.7% de los directores de escuelas consideró que no, y el 33.3%, que más o menos. Por su parte, el total de los directivos de la Facultad manifestaron indecisión sobre un aspecto básico a la hora de evaluar los logros que deben alcanzar los estudiantes.

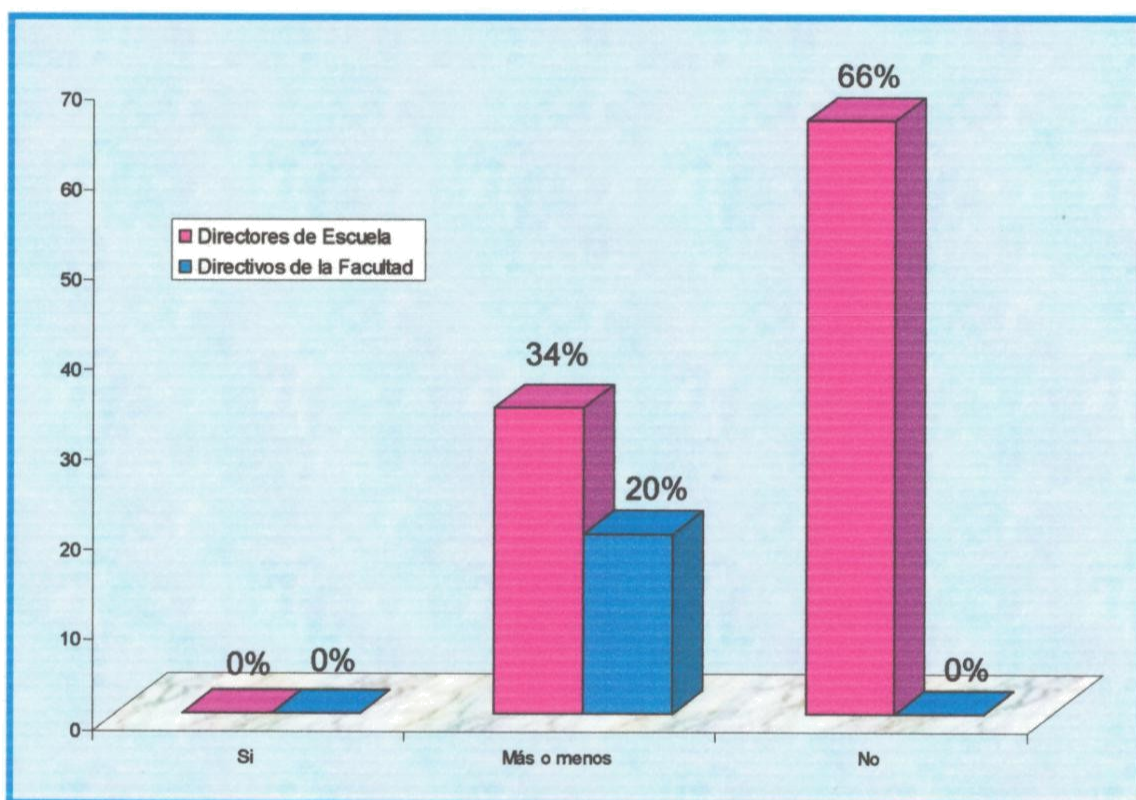
Al comparar las cifras obtenidas de los grupos investigados (cuadro y gráfica 16), se destaca nuevamente la tendencia negativa en la valoración de las opiniones sobre un aspecto básico del proceso educativo, como es la evaluación. Este aspecto, según Molina Bogantes, (2002:117), "...debe realizarse con sustento en los objetivos de aprendizaje en los cuales se señalan los logros que deben alcanzar los alumnos". También indica que "la medición por criterios valora los logros alcanzados por cada alumno, en relación con los objetivos previamente establecidos y determina lo que cada alumno sabe o no sabe, lo que puede o no puede hacer". En conclusión, los egresados presentan debilidades más que fortalezas para la aplicación de la evaluación sumativa por criterios. Con relación a la variable N° 2, la opinión de los grupos investigados es desfavorable.

CUADRO N° 16. OPINIÓN DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS Y DIRECTIVOS DE LA FACULTAD, SEGÚN SI CONSIDERAN QUE LOS EGRESADOS AL INGRESAR A LA DOCENCIA POSEEN LA FORTALEZA PARA APLICAR LA EVALUACIÓN CRITERIAL A SUS ALUMNOS AÑOS 2003 Y 2004.

¿Considera que los egresados al ingresar a la docencia poseen la fortaleza para aplicar la evaluación criterial a sus alumnos?	Total		Directores de escuelas donde laboran los egresados		Directivos de la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	15.0	100.00	12.0	80.00	3.0	20.00
Sí	0.0	00.0	00.0	00.0	0.0	00.0
Más o menos	5.0	33.3	2.0	33.3	3.0	20.0
No	10.0	66.7	10.0	66.7	0.0	00.0

Fuente: Información de los cuestionarios N° 2 y 3.

GRÁFICA N° 16. OPINIÓN DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS Y DIRECTIVOS DE LA FACULTAD, SEGÚN SI CONSIDERAN QUE LOS EGRESADOS AL INGRESAR A LA DOCENCIA, POSEEN LA FORTALEZA PARA APLICAR LA EVALUACIÓN CRITERIAL A SUS ALUMNOS AÑOS 2003 Y 2004.

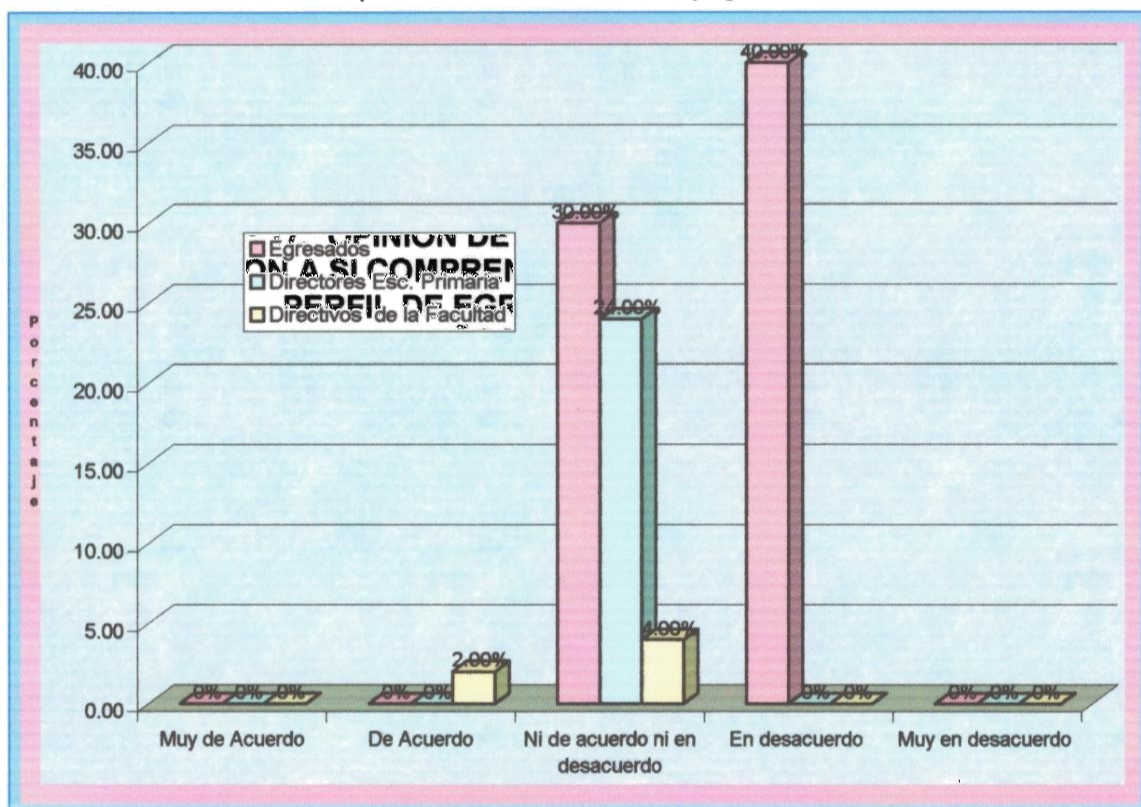


Fuente: Cuestionarios No. 2 y 3, 2004

4.4 Variable N° 3. Opinión de los sujetos participantes en relación con la pertinencia del perfil de egreso de la carrera.

El ítem N° 3.11 del cuestionario N° 1 y el 3.7 de los cuestionarios N° 2 y N° 3 solicitaron la opinión de los sujetos participantes en relación con la pertinencia del perfil de egreso de la carrera. Los resultados se presentan en el cuadro y gráfica N° 17, de la siguiente manera:

Los resultados se presentan en el cuadro y gráfica N° 17, de la siguiente



Muy de acuerdo	0.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	0.00
De acuerdo	1.0	2.00	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	2.00
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29.0	58.00	15.0	30.00	12.0	24.00	2.0	4.00
En desacuerdo	20.0	40.00	20.0	40.00	00.0	00.0	00.0	00.00
Muy en desacuerdo	00.0	00.00	00.0	12.00	00.0	00.0	00.0	00.00

Fuente: Instrumentos N° 1, 2 y 3 aplicados a los grupos investigados. UNACHI. 2004.

El cuadro y la gráfica N° 18 presentan la información con relación a si el perfil de egreso de la carrera Profesorado en Educación Primaria es igual al perfil del maestro panameño que requiere el Ministerio de Educación. Las respuestas se dieron de la forma siguiente: el 68% del total se mostró en desacuerdo con que sean iguales y el 32% restante contestó de forma indecisa.

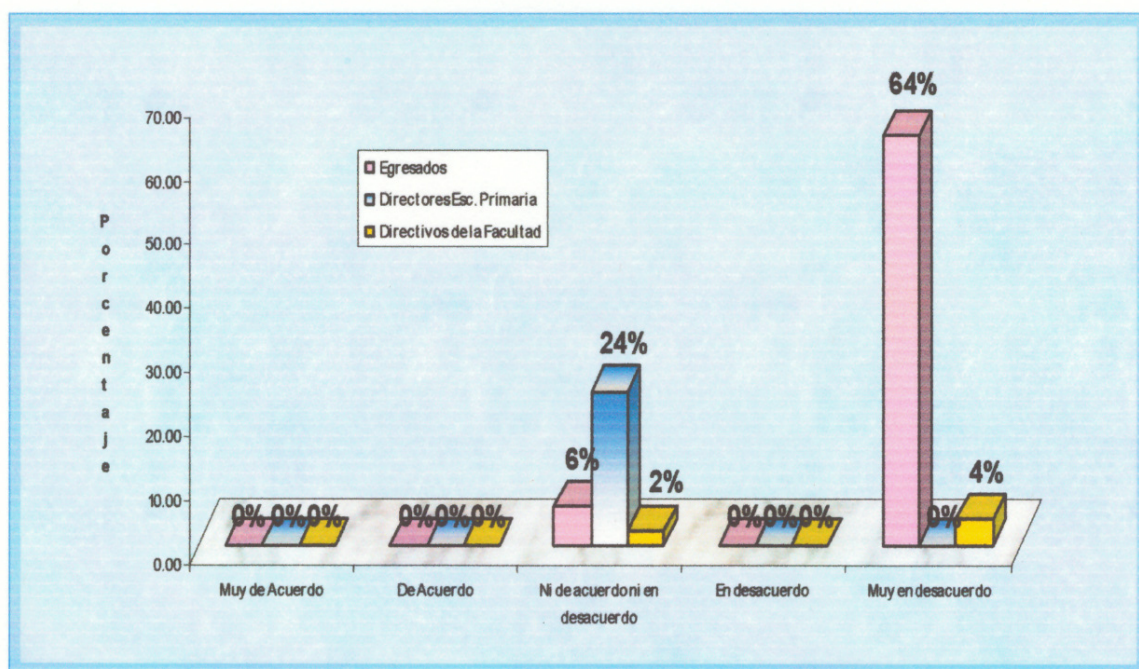
En cuanto a qué participación dieron los directores de escuelas, se pudo observar que indican que el perfil de la carrera está muy desfasado y el del Ministerio de Educación responde a la transformación curricular que se ha dado, lo cual lo hace muy actualizado. Los directivos de la Facultad reconocen que no son iguales.

CUADRO N° 18. OPINIÓN DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS CON RELACIÓN A SI EL PERFIL DE EGRESO DEL PROFESORADO EN PRIMARIA, ES IGUAL AL PERFIL DEL DOCENTE QUE REQUIERE EL MEDUCA UNACHI. AÑOS 2003 Y 2004.

¿Considera que el perfil de egreso del profesorado en primaria es igual al perfil del docente que requiere el MEDUCA?	Total		Grupos investigados					
			Egresados		Directores de Esc. Primaria		Directivos de la Facultad Ciencias de la Educación	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	50.0	100.0	35	70.0	12.0	24.00	3.0	6.00
Muy de acuerdo	00.0	00.00	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	0.00
De acuerdo	00.0	00.00	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16.0	32.00	3.0	6.00	12.0	24.0	1.0	2.00
En desacuerdo	0.0	00.00	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	0.00
Muy en desacuerdo	34.0	68.00	32.0	64.00	00.0	00.0	2.0	4.00

Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3 UNACHI 2004

GRÁFICA N° 18. OPINIÓN DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS CON RELACIÓN A SI EL PERFIL DE EGRESO DEL PROFESORADO EN PRIMARIA, ES IGUAL AL PERFIL DEL DOCENTE QUE REQUIERE EL MEDUCA UNACHI. AÑOS 2003 Y 2004.



Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3 UNACHI 2004

Al comparar las cifras obtenidas de los diferentes grupos investigados (Cuadro y Gráfica N° 19), ítem 3.13 del cuestionario N° 1 y el ítem 3.9 de los cuestionarios 2 y 3, se destaca la tendencia negativa en las respuestas del 88%, que se manifestó en desacuerdo y muy en desacuerdo. El resto 12% respondió ni de acuerdo ni en desacuerdo con relación a reconocer que el perfil de egreso de la carrera no fue fundamentado en las dimensiones del saber ser, conocer, hacer y convivir. La opinión es considerada desfavorable.

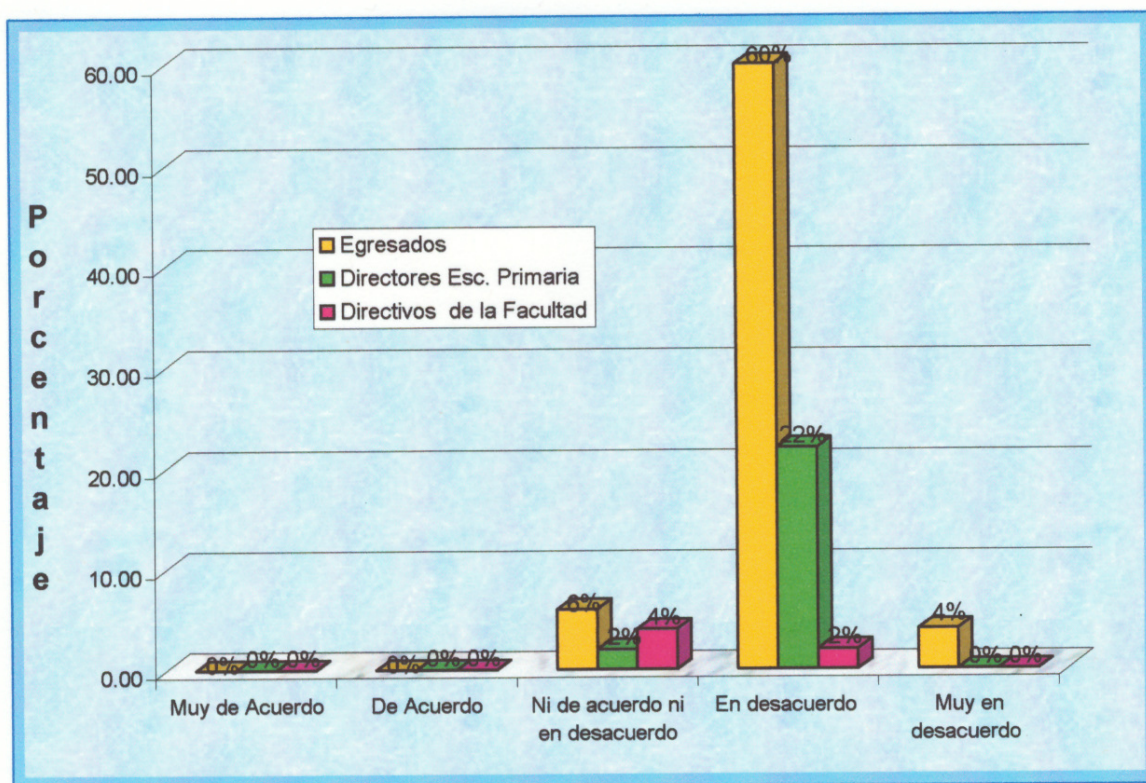
Estos resultados ponen de manifiesto que es preciso llegar al tipo de educación que debe prevalecer en el siglo XXI, educación, que según lo indica UNESCO en Delors (1996: 95), debe considerar que el perfil de egreso tiene que fundamentarse en las dimensiones del conocimiento, definido el aprender a conocer como la capacidad para comprender, describir, interpretar y transformar la realidad; el aprender a hacer, como la capacidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos; el aprender a vivir, como la capacidad para comprender al otro, el respeto al pluralismo y la preparación para el cambio y el aprender a ser, como la capacidad para construir el propio proyecto de vida y lograr la autonomía crítica.

**CUADRO N° 19. OPINIÓN DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS CON
RELACIÓN A SI EL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA, SE
FUNDAMENTÓ EN LAS DIMENSIONES DEL
SABER SER, CONOCER, HACER Y
CONVIVIR AÑOS 2003 Y 2004.**

¿Cree usted que el perfil de egreso de la carrera Profesorado en Primaria se fundamentó en las dimensiones del saber ser, conocer, hacer y convivir?	Total		Grupos investigados					
			Egresados		Directores de Esc. Primaria		Directivos de la Facultad Ciencias de la Educación	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	50.0	100.0	35	70.0	12.0	24.00	3.0	6.00
Muy de acuerdo	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	0.00
De acuerdo	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0	00.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6.0	12.0	3.0	6.00	1.0	2.0	2.0	4.00
En desacuerdo	42.0	84.0	30.0	60.0	11.0	22.0	1.0	2.00
Muy en desacuerdo	2.0	4.0	2.0	4.00	00.0	00.0	0.0	0.00

Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3 aplicados a la muestra.

GRÁFICA N° 19. OPINIÓN DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS CON RELACIÓN A SI EL PERFIL DE EGRESO DE LA CARRERA, SE FUNDAMENTÓ EN LAS DIMENSIONES DEL SABER SER, CONOCER, HACER Y CONVIVIR AÑOS 2003 Y 2004.



Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3, aplicados a la muestra.

Los ítems 3.14 y el 3.10 de los cuestionarios N° 1 y 2, respectivamente, solicitaron la opinión de los grupos investigados con relación a si el profesor de primaria demuestra seguridad para ejercer la docencia al egresar de la carrera. Al comparar las cifras obtenidas de los diferentes grupos (cuadro y gráfica N° 20), el 56% se mostró en desacuerdo; sin embargo, el 16% opinó lo contrario; mientras el 28% restante se manifestó muy en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo. Este comportamiento de las respuestas hace la opinión desfavorable.

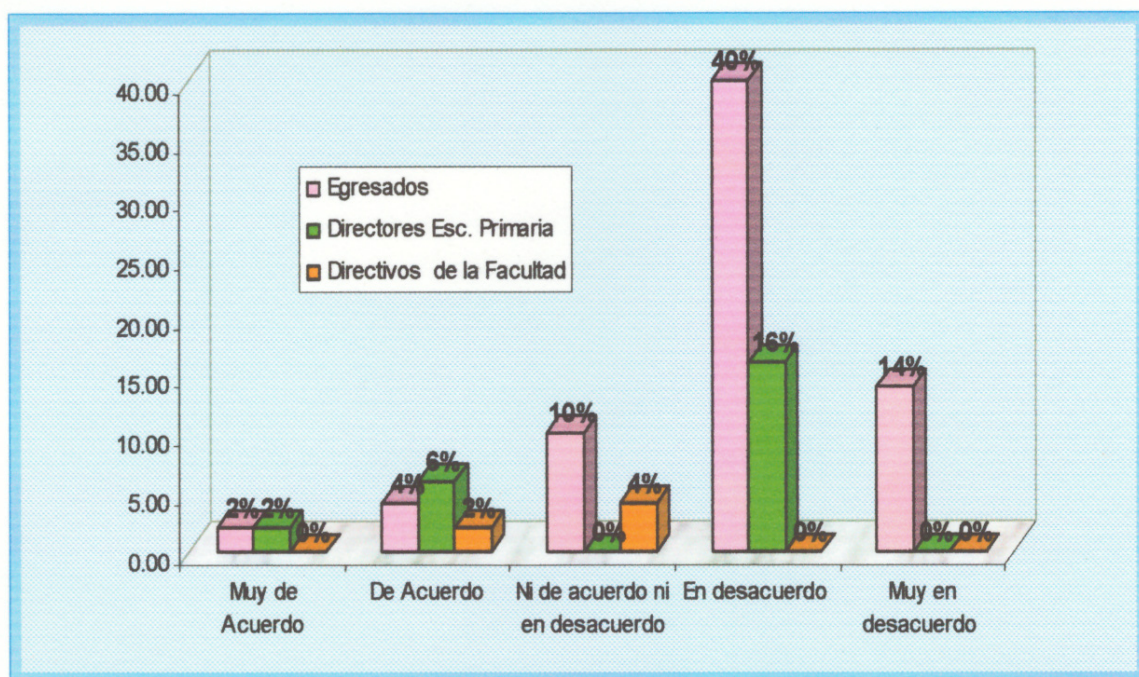
Sin embargo, no hay duda de que el punto de apoyo fundamental para la potenciación de la calidad educativa de un centro escolar, radica en los profesores o maestros. Por ello, la determinación de su perfil debe estar orientado a los valores profesionales más específicos, que les permitan demostrar seguridad para ejercer la docencia. Todo esto implica la precisión de competencias relacionadas con su actuación profesional, según lo señala Palacios, S. (2000), cuando afirma que "... el profesor es el elemento dinamizador más importante de proyectos de calidad educativa y la causa fundamental de esa fuerza impulsadora".

**CUADRO N° 20. OPINIÓN DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS CON
RELACIÓN A SI EL EGRESADO DEL PROFESORADO EN
PRIMARIA DEMUESTRA SEGURIDAD PARA
EJERCER LA DOCENCIA
UNACHI 2003 Y 2004.**

¿Cree usted que el profesor de primaria, al egresar demuestra seguridad para ejercer la docencia?	Total		Grupos investigados					
			Egresados		Directores de Esc. Primaria		Directivos de la Facultad Ciencias de la Educación	
			No.	%	No.	%	No.	%
Totales	50.0	100.0	35	70.0	12.0	24.00	3.0	6.00
Muy de acuerdo	2.0	4.00	1.0	2.00	1.0	2.00	0.0	0.00
De acuerdo	6.0	12.00	2.0	4.00	3.0	6.00	1.0	2.00
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7.0	14.00	5.0	10.00	00.0	00.00	2.0	4.00
En desacuerdo	28.0	56.00	20.0	40.0	8.0	16.00	0.0	0.00
Muy en desacuerdo	7.0	14.00	7.0	14.00	0.00	00.00	0.0	0.00

Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3, aplicados a la muestra.

GRÁFICA N° 20. OPINIÓN DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS CON RELACIÓN A SI, AL EGRESAR EL PROFESOR DE PRIMARIA DE LA UNACHI DEMUESTRA SEGURIDAD PARA EJERCER LA DOCENCIA AÑOS 2003 Y 2004.



Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3, aplicados a los grupos investigados.

Las instituciones educativas, especialmente las del nivel superior, deben sustentar su trabajo en una serie de valores y concepciones que se reflejan en la satisfacción sentida por sus egresados, una vez dejan las aulas universitarias.

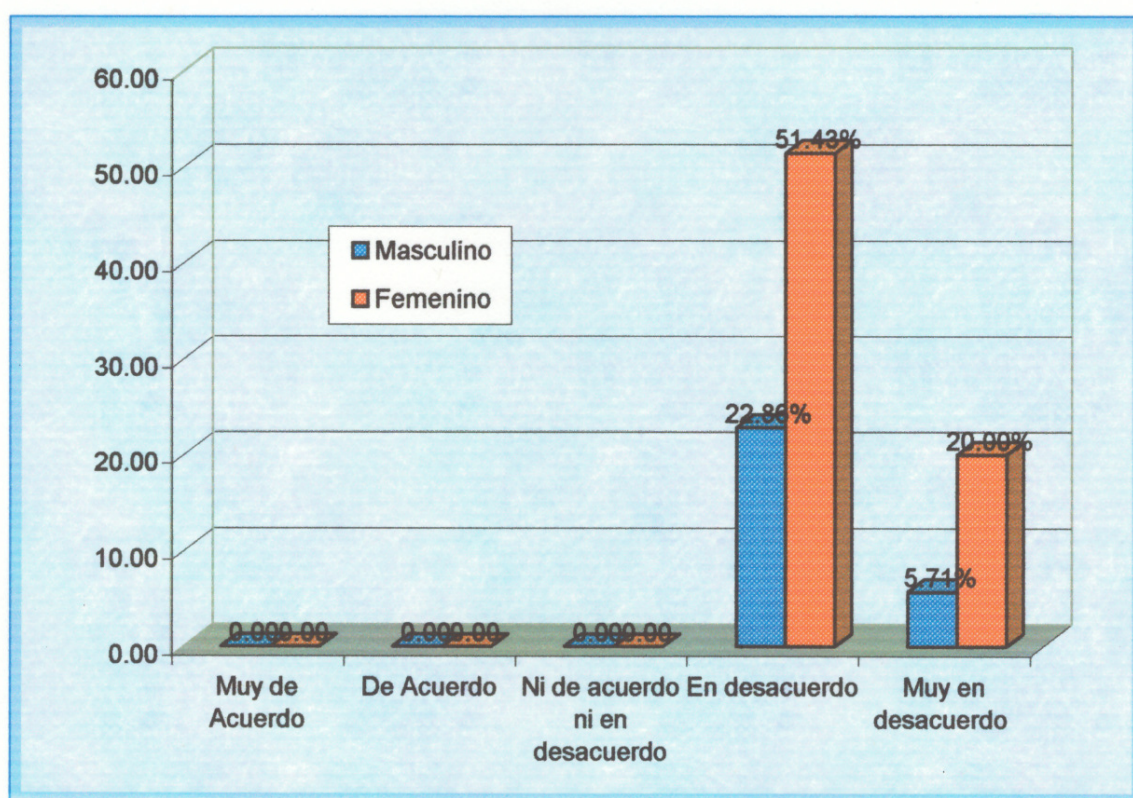
El ítem 3.15 del cuestionario N° 1 indagó a los egresados precisamente, con relación a si estaban satisfechos con el perfil de egreso de su carrera. Las respuestas indicaron que el 74.29% estuvo en desacuerdo y el 25.71% restante estuvo muy en desacuerdo. Esa clara tendencia negativa hace la opinión desfavorable. El cuadro y gráfica N° 21 contienen la información antes descrita.

CUADRO N° 21. OPINIÓN DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, POR SEXO, SEGÚN SI ESTÁN SATISFECHOS CON EL PERFIL DE EGRESO DE SU CARRERA. AÑOS 2003 Y 2004.

¿Está satisfecho con el perfil de egreso de su carrera?	Total		Egresados			
			Masculino		Femenino	
	No.	%	No.	%	No.	%
Total	35	100.00	10.0	28.57	25.0	71.43
Muy de acuerdo	00.0	00.00	00.00	00.00	00.00	00.00
De acuerdo	00.0	00.00	00.00	00.00	00.00	00.00
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	00.0	00.00	00.0	00.00	00.00	00.00
En desacuerdo	26.0	74.29	8.0	22.86	18.0	51.43
Muy en desacuerdo	9.0	25.71	2.0	5.71	7.0	20.00

Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a egresados.

GRÁFICA N° 21. OPINIÓN DE LOS EGRESADOS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, POR SEXO, SEGÚN SI ESTÁN SATISFECHOS CON EL PERFIL DE EGRESO DE SU CARRERA. AÑOS 2003 Y 2004.



Fuente: Cuestionario N° 1, aplicado a egresados.

Variable N° 4 Opinión de los sujetos participantes en relación con los cambios o reformas al diseño curricular de la carrera.

El cambio exige de las instituciones de educación superior una disposición absoluta a la reforma de sus estructuras y métodos de funcionamiento, lo que implica asumir la flexibilidad como norma de trabajo, en lugar de la rigidez y el apego a las tradiciones.

El cuadro y gráfica N° 22, comparan las cifras obtenidas de los diferentes grupos investigados en relación con los ítems N° 4.16 del cuestionario 1 y 4.11, de los cuestionarios 2 y 3, que solicitaron la opinión de los grupos, en el sentido de si el modelo curricular de la carrera Profesorado en Educación Primaria requiere cambios o reformas.

La tendencia positiva se destaca en el 74% de las respuestas que fueron muy de acuerdo, en el 16% de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 8%; no obstante un 2% se manifestó en desacuerdo con la necesidad de hacer cambios o reformas al actual diseño curricular.

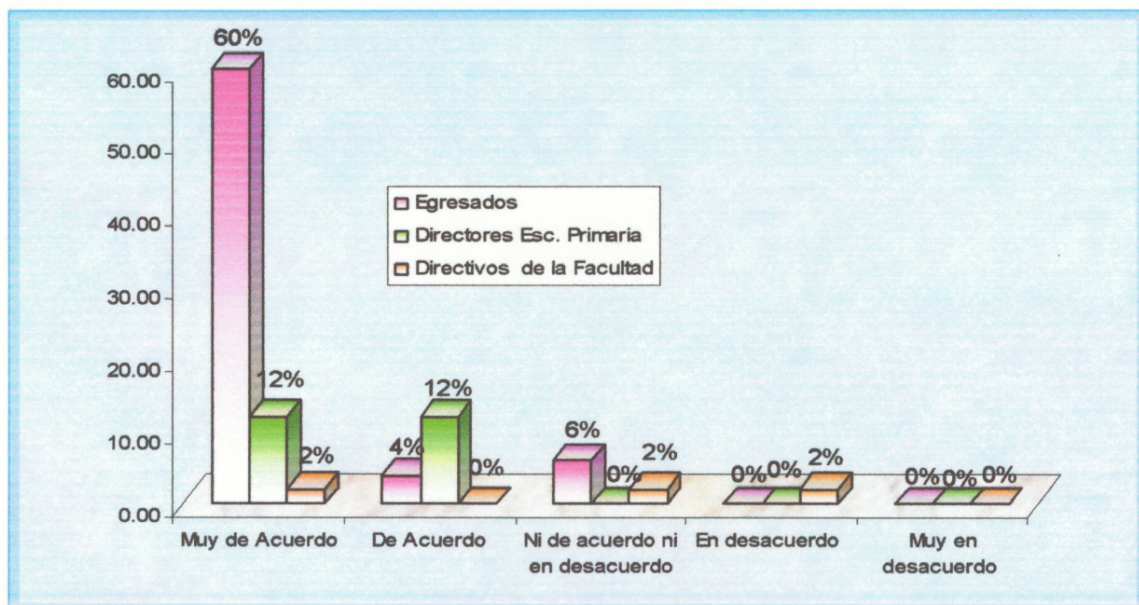
Los directores de escuelas primarias consideran que la Facultad Ciencias de la Educación debe hacer un esfuerzo por cambiar los planes actuales y reformar el modelo de formación docente. Por otro lado, los directivos consideran que el modelo pedagógico tradicional está en crisis y que requiere una revisión a fondo, frente al hecho incuestionable del crecimiento acelerado del conocimiento contemporáneo, el efecto de los medios masivos de comunicación y la rápida difusión de la información a través de las modernas tecnologías. Continúan aportando, cuando manifiestan que es indiscutible que estos fenómenos modifican, necesariamente, el modelo pedagógico y el "rol" del profesor universitario.

**CUADRO N° 22. OPINIÓN DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS CON
RELACIÓN A SI EL MODELO CURRICULAR DE LA CARRERA, REQUIERE
CAMBIOS O REFORMAS
AÑOS 2003-2004.**

¿Considera que el modelo curricular de la carrera Profesorado en Primaria de la UNACHI, requiere cambios o reformas?	Grupos investigados							
	Total		Egresados		Directores de Esc. Primaria		Directivos de la Facultad Ciencias de la Educación	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	50.0	100.0	35.0	70.0	12.0	24.00	3.0	6.00
Muy de acuerdo	37.0	74.00	30.0	60.0	6.0	12.00	1.0	2.00
De acuerdo	8.0	16.00	2.0	4.00	6.0	12.00	0.0	0.00
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4.0	8.00	3.0	6.00	0.0	0.00	1.0	2.00
En desacuerdo	1.0	2.00	0.0	00.0	0.0	00.0	1.0	2.00
Muy en desacuerdo	0.0	0.00	0.0	0.00	0.0	00.0	0.0	0.00

Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3

GRÁFICA N° 22. OPINIÓN DE LOS GRUPOS INVESTIGADOS CON RELACIÓN A SI EL MODELO CURRICULAR DE LA CARRERA REQUIERE CAMBIOS O REFORMAS AÑOS 2003-2004.



Fuente: Cuestionarios 1, 2 y 3.

Los ítems 4.17 del cuestionario N° 1 y 4.12 de los cuestionarios N° 2 y 3, investigan la opinión de los grupos participantes con relación a si: Consideran que la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI marcha a la par del Ministerio de Educación, en cuanto a cambios e innovaciones.

La tendencia negativa en las respuestas se repite, cuando un 62% dijo estar en desacuerdo y muy en desacuerdo; no obstante, un 8% se mostró de acuerdo. Es interesante advertir que un 30% opinó de forma indecisa. El cuadro y gráfica 23 contienen esta información. Sin embargo, observamos que la Ley 34 de 1995 no desestima este aspecto, cuando en su artículo 17, mandata que es el Ministerio de Educación la entidad rectora del sistema educativo y que éste coordinará con las universidades del país todo lo concerniente al logro de los fines de la educación.

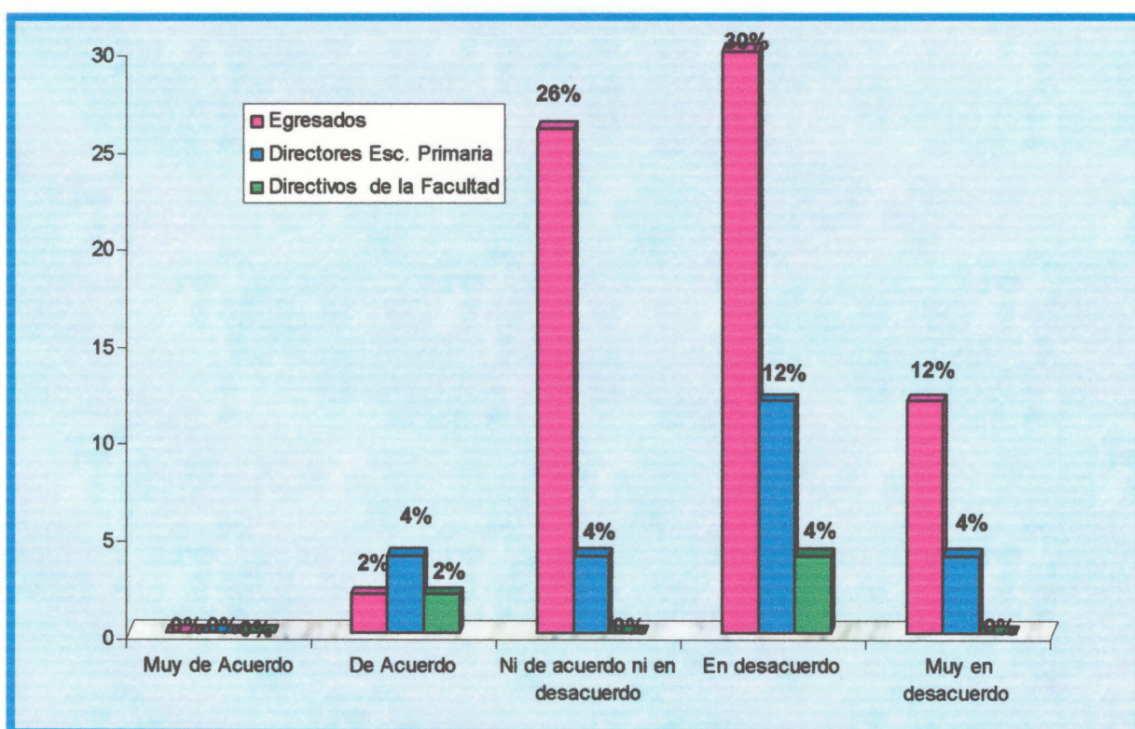
De igual forma, la citada Ley en su artículo 264, capítulo IV, se refiere a la formación del docente, indica que el "Ministerio de Educación conjuntamente con las universidades oficiales, coordinará la formación del docente". Por consiguiente, todos los cambios e innovaciones producto de la transformación curricular que ha implementado el Ministerio de Educación, deben ser contemplados en los planes y programas de estudio de las escuelas de formación docente.

**CUADRO N° 23. OPINIÓN DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES CON
RELACIÓN A SI LA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNACHI MARCHA A LA PAR DEL MEDUCA, EN
CUANTO A CAMBIOS E INNOVACIONES
AÑOS 2003 Y 2004.**

¿Considera que la Facultad Ciencias de la Educación de la UNACHI, marcha a la par del MEDUCA en cuanto a cambios e innovaciones?	Total		Grupos participantes					
			Egresados		Directores de Esc. Primaria		Directivos de la Facultad Ciencias de la Educación	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Totales	50.0	100.0	35.0	70.0	12.0	24.00	3.0	6.00
Muy de acuerdo	00.0	00.00	00.0	00.0	0.00	00.00	0.00	0.00
De acuerdo	4.0	8.00	1.0	2.00	2.0	4.00	1.0	2.00
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15.0	30.00	13.0	26.00	2.0	4.00	0.0	0.00
En desacuerdo	23.0	46.00	15.0	30.0	6.0	12.00	2.0	4.00
Muy en desacuerdo	8.0	16.00	6.0	12.00	2.0	4.00	0.0	0.00

Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3

GRÁFICA N° 23. OPINIÓN DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES CON RELACIÓN A SI LA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNACHI MARCHA A LA PAR DEL MEDUCA, EN CUANTO A CAMBIOS E INNOVACIONES AÑOS 2003 Y 2004.



Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3

El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo, en lugar de la rigidez y el apego a las tradiciones inmutables.

El cuadro y la gráfica N° 24 presentan la opinión de los grupos participantes con relación a que aspectos del diseño curricular, requieren cambios o reformas. En este sentido, la respuesta de los participantes se dieron así: El 52% considera que los

fundamentos no requieren cambios; no obstante, el 48% afirma que sí. Con relación al plan de estudios, el 82% señala que sí debe cambiarse. De igual forma sucedió con el perfil de egreso, que registró un 96% de opiniones positivas hacia el cambio. El perfil del docente es un elemento básico del diseño curricular; por ello, el 66% de los participantes opinó que requiere cambiarse. Los tres aspectos restantes: programas de estudio, 90%; metodología, 86% y evaluación, 88%, se manifestaron con un sí al cambio.

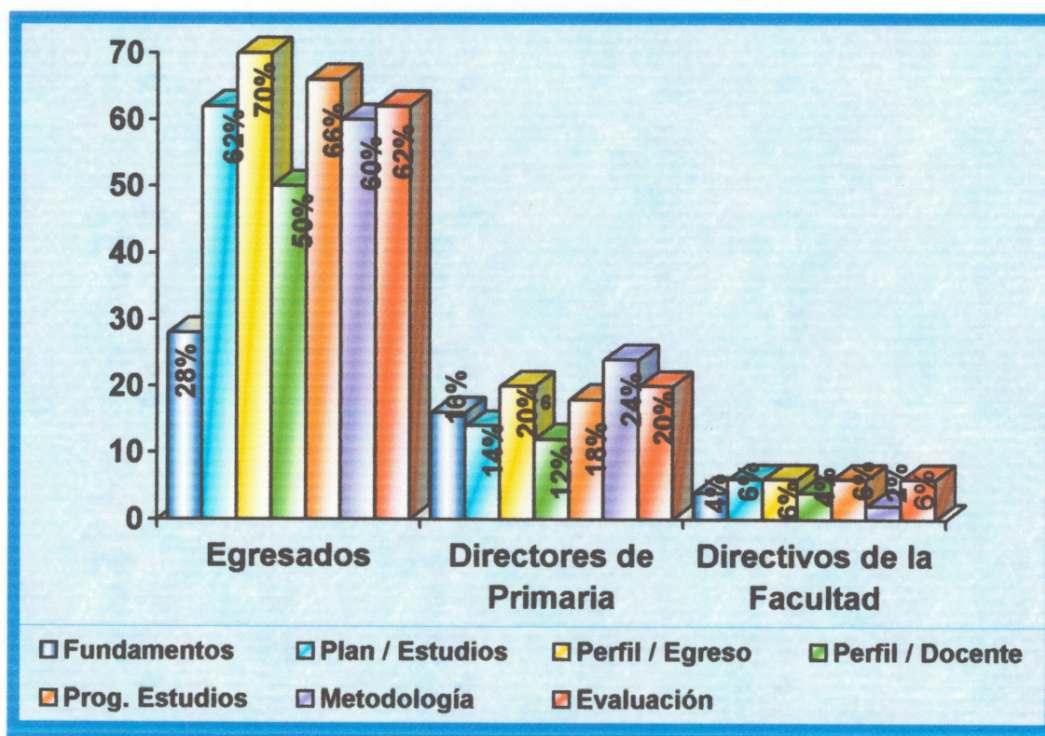
Las respuestas de este ítem revelan una opinión favorable para el cambio de los aspectos que conforman el diseño curricular, con excepción de los fundamentos que se considera que deben mantenerse.

CUADRO N° 24 OPINIÓN DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES CON RELACIÓN A QUÉ ASPECTOS DEL DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, REQUIEREN CAMBIOS O REFORMAS. AÑOS 2003-2004.

Aspectos del diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria de la UNACHI, que requieren cambios o reformas	Total		Egresados		Directores de Primaria		Directivos de la Facultad			
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%		
Totales	50.0	100.00	35.0	70.00	12.0	24.00	3.0	6.00		
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
Fundamentos	24.0	48.00	14.00	28.00	8.0	16.00	2.0	4.00	1.0	2.00
Plan de Estudios	41.0	82.00	31.0	62.00	7.0	14.00	3.0	6.00	0.0	00.0
Perfil de Egreso	48.0	96.00	35.0	70.00	10.0	20.00	2.0	4.00	0.0	0.00
Perfil del Docente	33.0	66.00	25.0	50.00	6.0	12.00	2.0	4.00	1.0	2.00
Programas de Estudios	45.0	90.00	33.0	66.00	9.0	18.00	3.0	6.00	0.0	00.0
Metodología	43.0	86.00	30.0	60.00	12.0	24.00	1.0	2.00	2.0	4.00
Evaluación	44.0	88.00	31.0	62.00	10.0	20.00	2.0	4.00	0.0	00.0

Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3

GRÁFICA N° 24 OPINIÓN DE LOS GRUPOS PARTICIPANTES CON RELACIÓN A QUÉ ASPECTOS DEL DISEÑO CURRICULAR DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNACHI, REQUIEREN CAMBIOS O REFORMAS AÑOS 2003-2004.



Fuente: Cuestionarios N° 1, 2 y 3

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Al finalizar la investigación **Pertinencia del diseño curricular del profesorado en educación primaria en relación con las exigencias del mercado laboral**; planteamos las siguientes conclusiones:

5.1.1. El grupo que constituyó la muestra fue representando por: treinta y cinco egresados del Profesorado en Educación Primaria de la UNACHI, de los años 2003 y 2004; doce directores de centros educativos donde laboran estos egresados y tres directivos de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí. De los egresados, el 71.4% son mujeres; el resto, varones. Sus edades oscilan entre los 20 y los 50 años. El 45.7% se registró en el rango comprendido entre los 26 y 31 años de edad.

Las escuelas donde laboran los egresados están localizadas en cinco de los trece distritos que conforman la provincia de Chiriquí, y representan el 38.4% del total. Estos distritos son Alanje, Dolega, David, Bugaba y Gualaca. El 35% de los egresados labora en escuelas del distrito de David.

Con relación a los directores de estos centros educativos, el 66% son mujeres y el 33%, varones; tienen entre dos a dieciséis años de ejercer funciones directivas. El grupo directivo de la Facultad Ciencias de la Educación fue conformado por un hombre y dos mujeres, que cuentan entre uno y cinco años en el ejercicio de funciones directivas.

5.1.2. En lo que a la pertinencia del plan de estudio se refiere, los tres grupos encuestados coincidieron en haberlo conocido. Por su parte, los egresados manifestaron haber recibido orientación sobre los elementos que lo constituyen; sin embargo, más de la mitad mostró indecisión al responder si este plan fue modificado en el transcurso de la carrera, a pesar de que data de 1986 y corresponde a la Universidad de Panamá. Los resultados revelan que más del 80% de los informantes considera que este plan de estudios no

contiene las asignaturas que se requieren para ejercer la docencia en el nivel; por tanto, no están satisfechos con el plan de estudios cursado.

En consecuencia, los resultados indican que la opinión de los encuestados es desfavorable en relación con la variable pertinencia del plan de estudios.

- 5.1.3.** Los resultados con respecto a la pertinencia de los programas de estudios, revelaron que más del 70% de los egresados están en desacuerdo y muy en desacuerdo con relación a que el desarrollo de éstos no se enmarcó en la creatividad y el descubrimiento, como elementos esenciales del proceso de aprendizaje. De la misma forma, el 66% de los tres grupos encuestados manifestó estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con relación a si los programas fueron desarrollados sobre la base de la nueva concepción del contenido conceptual, procedimental y actitudinal del conocimiento.

La coherencia entre lo aprendido en la carrera y las exigencias del Ministerio de Educación, quedó de manifiesto cuando más de 60% de los egresados expresó estar en desacuerdo y muy en desacuerdo con este criterio. Sin embargo, el 50% de los directores consideró que la coherencia se da, después de que los egresados reciben las capacitaciones que el MEDUCA brinda a su personal en servicio; a su vez, indican que la Facultad debe extender el período de Práctica Docente. De los directivos de la Facultad Ciencias de la Educación, sólo el 33.3% considera que sí hay coherencia; el resto, 66.6%, mostró indecisión en su respuesta. Otro indicador de esta variable sobre el cual el 85% de los egresados se manifestó en desacuerdo y muy en desacuerdo, fue si los bloques temáticos de los programas fueron planteados mediante experiencias relevantes para su formación.

El aspecto anímico de agrado o desagrado, satisfacción e insatisfacción quedó determinado cuando el 94% de los egresados expresó no estar satisfecho con los programas de estudios que cursaron en la carrera, lo cual hace que la opinión sobre esta variable sea desfavorable. Si a ello se agrega que este

aspecto es determinante en la formación integral de los alumnos, lo cual asegura su inserción constructiva y original en una realidad cambiante, que lo lleve a enfrentarse continuamente con nuevos retos y generar expectativas en la construcción social de su conocimiento, entonces el resultado debe preocupar a todos los actores de la comunidad educativa de esta unidad académica.

- 5.1.4.** Las necesidades del mercado ocupacional y de la comunidad en general cambian con el tiempo y los avances disciplinarios; de allí que se requiere, eventualmente, hacer evaluaciones al perfil de egreso de las carreras.

Naturalmente que debe haber alguna similitud entre el perfil de egreso de la carrera Profesorado en Educación Primaria que ofrece la UNACHI y el del Ministerio de Educación, como máximo empleador. Sin embargo, el 68% del total de los grupos investigados opinó no estar de acuerdo en que exista alguna similitud y el resto se mostró en total indecisión, posición que es preocupante. La visión de la UNESCO, expresada por Jacques Delors, indica que todo perfil de egreso debe fundamentarse en las dimensiones del conocimiento, que son saber hacer, ser y saber convivir; sin embargo, el 84% de los grupos investigados considera que el perfil de egreso de la carrera en estudio no se fundamentó en estas dimensiones.

No hay duda de que el punto de apoyo fundamental para la potenciación de la calidad educativa de un centro escolar, radica en sus maestros. Por ello, es muy preocupante que el 70% de los encuestados considere que el profesor de primaria que egresa de la UNACHI, no demuestra seguridad para ejercer la docencia. Ante este panorama, no extraña que el 100% de los egresados manifestaron no estar satisfechos con el perfil de egreso de la carrera. Por consiguiente, la opinión sobre la pertinencia del perfil de egreso como elemento del diseño curricular, fue desfavorable.

- 5.1.5.** La flexibilidad como norma de trabajo permite a las instituciones de educación superior dinamizar las reformas, demostrar predisposición de sus estructuras y

métodos de funcionamiento para atender las señales del mundo del trabajo. Por esta razón, la cuarta variable se refiere a los cambios o reformas que hacen posible la pertinencia del diseño curricular de la carrera. Es así como el 74% de los grupos investigados se mostró muy de acuerdo con la necesidad de hacer cambios o reformas al actual diseño curricular. Así mismo, el 62% indicó que la Facultad Ciencias de la Educación no marcha a la par del Ministerio de Educación en lo que a cambios e innovaciones se refiere, tales como: la transformación curricular en nivel primario, la planificación didáctica, la evaluación criterial entre otros.

- 5.1.6.** El aporte fundamental de los tres grupos que conforman la muestra, fue indicar qué elementos del actual diseño curricular requieren cambios o reformas. El 82% considera que el plan de estudios; el 96%, que el perfil de egreso; el 66%, que el perfil del docente; el 90%, que los programas de estudios; el 86%, que la metodología y, finalmente, el 88% indicó que la evaluación requiere cambios que se adecuen al paradigma cualitativo de aprendizaje que se implanta en la Facultad Ciencias de la Educación. En consecuencia, la opinión de los grupos en relación con esta variable indica que el cambio requiere un diseño curricular integral; por lo cual la opinión se considera favorable.

6.1. Recomendaciones

Las recomendaciones que se plasman a continuación, se formulan sobre la base de los resultados obtenidos de las cuatro variables que sustentan esta investigación:

- 6.1.1. Reformar o rediseñar el plan de estudios de la carrera Profesorado en Educación Primaria que se imparte en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, que data de 1986, con el fin de que se adecue a las necesidades y expectativas actuales de los alumnos que cursan la carrera, las del mercado laboral donde prestarán sus servicios y las de la comunidad en general.
- 6.1.2. Revisar los contenidos de los programas de estudios de la carrera, atendiendo a la nueva concepción del contenido conceptual, procedimental y actitudinal, con el propósito de que permitan la flexibilidad para el desarrollo de la creatividad, el descubrimiento y la construcción del conocimiento, planteados mediante experiencias relevantes, donde exista coherencia entre lo aprendido en la carrera y las exigencias del mercado laboral docente.
- 6.1.3. Reformar el perfil de egreso de la carrera, con el fin de que haya alguna similitud con el exigido al maestro en servicio. Para este propósito se debe fundamentar en la visión de la UNESCO expresada por Jacques Dolors en el Informe: **La Educación encierra un tesoro**. Y en lo propuesto en el Proyecto Tunning para América Latina
- 6.1.4. Sugerir, vía Junta de Facultad y Consejo Académico, el proceso de transformación académico-curricular para la carrera Profesorado en Educación Primaria, como producto del trabajo interdisciplinario de los departamentos que conforman la unidad académica, con el fin de que cumpla con las exigencias de los tiempos actuales.

- 6.1.5.** Ofrecer una propuesta de talleres de capacitación sobre la aplicación de algunas competencias específicas que exige la práctica pedagógica de nivel primario de la Educación Básica General, como respuesta a las debilidades académicas detectadas en los egresados de los años 2003-2004, después de la aplicación del cuestionario No. 1, variable No. 2, referente a los programas de estudio.

CAPÍTULO VI
PROPUESTA

6.1 Título: TALLERES DE CAPACITACIÓN SOBRE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS QUE EXIGE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL NIVEL PRIMARIO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA GENERAL.

6.2 Objetivos

6.2.1 General:

Capacitar a los egresados del profesorado en Educación Primaria de los años 2003-2004 de la Facultad Ciencias de la Educación, en el conocimiento y aplicación de competencias específicas que exige la práctica pedagógica del nivel primario de la Educación Básica General.

6.2.2 Específicos

6.2.2.1 Ofrecer capacitación a los egresados de la muestra, como respuesta a sus debilidades académicas, detectadas después de la aplicación del cuestionario No. 1. variable No. 2.

6.2.2.2 Dar seguimiento a los egresados, a través de la Dirección de Educación Continua, manteniendo relación permanente con los directores de las escuelas donde laboran.

6.2.2.3 Constituir un equipo interdisciplinario para realizar la capacitación con profesores de los diferentes departamentos de la unidad académica.

6.3 Justificación

Los resultados obtenidos en nuestra investigación ponen de manifiesto algunos hechos en relación con la pertinencia del actual diseño curricular de la carrera Profesorado en Educación Primaria, que ofrece la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

En la investigación, se logró establecer la relación que existe entre las variables relacionadas con la pertinencia del diseño curricular del plan de estudios, programas, perfil de egreso y los cambios o reformas que se requieren.

El aporte fundamental de los tres grupos investigados (egresados, directores de escuelas y directores de la Facultad) fue el de indicar, con precisión, qué elementos del diseño curricular actual requieren cambios o reformas. Sus respuestas fueron las siguientes: Para el 82%, el elemento que requiere reforma es el perfil de egreso; para el 66%, el perfil del docente; para el 90%, los programas de estudio; para el 86%, la metodología de los profesores y para el 88%, la evaluación. Todos estos aspectos deben adecuarse al paradigma cualitativo que se implanta en la Facultad.

En consecuencia, se hace la siguiente propuesta de capacitación, que responde a las carencias detectadas en los programas de estudios de la carrera, tal cual quedó demostrado con las respuestas de los egresados y directores de escuelas a los cuestionarios No. 1 y No. 2.

6.4 Esquema Operacional de la Propuesta y Estructura Temática de los Talleres

6.4.1 Esquema operacional de la propuesta

6.4.1.1 Creación de un equipo de trabajo que presida la Dirección de Educación Continua, con profesores de los departamentos de Desarrollo Educativo, Didáctica y Tecnología, Currículum y Evaluación. Las funciones de este equipo serán, entre otras:

- Presentar esta propuesta ante la Junta de Facultad, para su aprobación.
- Elaborar un programa de divulgación y mercadeo de las acciones.
- Gestionar los recursos humanos, económicos y financieros para la ejecución de la propuesta.
- Elaborar un calendario de ejecución y la planificación analítica de los talleres.
- Ejecutar la capacitación de los egresados.

6.4.2 Metodología de los Talleres

La metodología que se empleará estará sustentada en presentaciones interactivas y en ejercicios de construcción de propuestas de naturaleza curricular y programáticas del nivel primario, basados en lineamientos pre-establecidos en los insumos del contenido de los talleres. Estos talleres se ofrecerán a los participantes en un módulo procesado de autoaprendizaje, que servirá de soporte para el estudio de carácter no presencial.

6.4.2.1 Esquema del módulo procesado de autoaprendizaje.

Los módulos deben elaborarse sobre la base de los siguientes apartados.

- Agenda por sesión.
- Tema a tratar.
- Objetivos de aprendizaje.
- Comentarios previos.
- Conceptos claves y texto paralelo.
- Idea – fuerza.
- Auto-evaluación.
- Respuestas.

6.4.3 Estructura temática de los talleres

6.4.3.1 Taller No. 1. El Paradigma Educativo para el Siglo XXI (Propuesta de la UNESCO).

Objetivo didáctico: Analizar los retos que plantea la sociedad a la educación para el siglo XXI.

Sesión No. 1 Módulo No. 1. El Desarrollo humano sostenible

Sesión No. 2 Módulo No. 2. Aprender a aprender

Sesión No. 3 Módulo No. 3. Los dominios del conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal.

Sesión No. 4 Módulo No. 4. La Educación Básica y las competencias del futuro

6.4.3.2 Taller No. 2. Estrategias cognitivas desde una perspectiva constructivista.

Objetivo didáctico: Valorar la importancia de algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje en la práctica pedagógica del nivel primario.

Sesión No. 1 Módulo No. 1. Factores implicados en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Sesión No. 2 Módulo No. 2. Estrategias que posibilitan la creatividad.

Sesión No. 3 Módulo No. 3. Estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo.

6.4.3.3 Taller No. 3. La planificación didáctica desde la óptica del Ministerio de Educación.

Objetivo didáctico: Ofrecer las orientaciones básicas que permita realizar una planificación didáctica congruente con la transformación curricular del nivel primario y la práctica pedagógica.

Sesión No. 1 Módulo No. 1 La planificación didáctica y los elementos que la integran.

6.6 Perfil de la Propuesta

6.6.1 Organización administrativa

6.6.1.1 Tres representantes del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa que impartan las cátedras de: Didáctica, Estrategias de Aprendizaje y Práctica Docente.

6.6.1.2 El Director de Educación Continua, la Secretaria Administrativa y la Vicedecana de la Facultad.

6.6.1.3 Un representante de Planificación Universitaria.

6.6.2 Organización docente

6.6.2.1 Cuatro representantes, uno por cada departamento: Desarrollo Educativo, Didáctica y Tecnología Educativa, Currículum y Evaluación.

6.7 Unidad Ejecutora:

Dirección de Educación Continua, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Chiriquí.

6.8 Tiempo de Ejecución.

Los talleres se realizarán en 12 sesiones de 8:00 a 1:00 p.m., los días sábados, durante los meses de agosto a noviembre de 2007, con el siguiente calendario:

6.6.1 Organización administrativa

6.6.1.1 Tres representantes del Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa que impartan las cátedras de: Didáctica, Estrategias de Aprendizaje y Práctica Docente.

6.6.1.2 El Director de Educación Continua, la Secretaria Administrativa y la Vicedecana de la Facultad.

6.6.1.3 Un representante de Planificación Universitaria.

6.6.2 Organización docente

6.6.2.1 Cuatro representantes, uno por cada departamento: Desarrollo Educativo, Didáctica y Tecnología Educativa, Currículum y Evaluación.

6.7 Unidad Ejecutora:

Dirección de Educación Continua, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Chiriquí.

6.8 Tiempo de Ejecución.

Los talleres se realizarán en 12 sesiones de 8:00 a 1:00 p.m., los días sábados, durante los meses de agosto a noviembre de 2007, con el siguiente calendario:

CALENDARIO DE EJECUCIÓN DE TALLERES

Mes	Fechas	Título del Taller	Depto. Responsable
Agosto	4-11-18-25	El paradigma educativo para el siglo XXI.	Desarrollo Educativo
Septiembre	8-15-22	Estrategias cognitivas desde una perspectiva constructivista.	Didáctica y Tecnología Educativa
Octubre	6-13-20	La planificación didáctica desde la óptica del MEDUCA.	Currículum
Noviembre	17-24	La evaluación procesual de los aprendizajes de los alumnos.	Evaluación

6.9 Destinatarios

6.9.1 La primera fase será dirigida sólo a los egresados que constituyeron la muestra de la investigación, conformada por 35 sujetos, de los cuales 25 son mujeres y 10, hombres, que laboran en cinco distritos de la provincia de Chiriquí.

6.9.2 La segunda fase (optativa) puede programarse para el año 2008. Se extenderá al resto de la población de egresados, que suman 39 sujetos.

6.10 Área Geográfica de Desarrollo

Los módulos para los talleres de capacitación sobre **Competencias específicas que exige la Práctica Pedagógica del nivel primario de la Educación Básica General**, serán elaborados por los profesores designados y serán supervisados por el departamento responsable. Se llevarán a cabo en el aula 4.L de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí, en David, Chiriquí.

6.11 Institución

La sede oficial de los talleres de capacitación estará ubicada en la Dirección de Educación Continua de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

6.12 Evaluación

La evaluación se realizará durante el desarrollo de los talleres en la última sesión, a través de cuestionarios sobre el desempeño y la calidad de los aprendizajes adquiridos en el programa.

6.13 Financiamiento

6.1.3.1 Local

- Aporte de los participantes (egresados), mediante una cuota simbólica de cinco balboas por cada taller. En total, veinte balboas por participante. Gran Total del programa: **Setecientos balboas con 00/00 (35 x 20).**
- Aporte de la Facultad: Materiales y recursos didácticos.
- Cada profesor devengará un salario simbólico de B/. 175.00 por taller, producto del aporte de los participantes.

6.14 Certificación y acreditación

Cada taller se realiza en 20 horas presenciales y 20 no presenciales para un total de 40 horas, que acredita un punto en el Ministerio de Educación. El total es de cuatro puntos. Se expedirá una certificación por taller.

CAPÍTULO VII
BIBLIOGRAFÍA E INFOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. Ander – Egg. E. (1996). **La planificación educativa**. Magisterio Río de la Plata. Argentina.
2. Alanis, Huerta A. y R. F. Díaz Mendoza (1992). **“Hacia un currículum convergente para el post-grado”**. Revista de la Coordinación General de Estudios de Postgrado. UNAM. México.
3. Alanis, H. A. (2002). **El saber hacer en la profesión docente**. Trillas. México.
4. Amaz, J. A. (1981). **La planeación curricular**. Trillas. México.
5. Arredondo, V. A. (1981). **Comisión temática sobre desarrollo curricular**. Ponencia. Congreso Nacional de Investigación. México.
6. Bernal, J. B., Prospero A (de) y Murrain, S. (1999). **La educación panameña: Tránsito hacia su Modernización**. Editorial Tierra Firme. Panamá
7. Casarini, M (2004). **Teoría y diseño curricular**. Trillas. México.
8. Céspedes, F. (1981). **La Educación en Panamá**. Panorama histórico y antología. Imp. La Nación. Panamá.
9. Cook and Selltiz (1994). **The role of social values in social psychological reserch**. New York University.
10. Coll, Palacios y Marchesi. (compil) (1990). **Desarrollo psicológico y educación**. Alianza Pedagógica. Madrid. España
11. Contreras, D. (1990). **Enseñanza, currículum y profesorado**. Akal España.
12. Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (1997). **Construyendo criterios e indicadores de calidad para la educación superior**. Memorias. San José, Costa Rica.
13. Delors, J. (1997). **La educación encierra un tesoro**. Informe de la UNESCO. Editorial UNESCO. México.

14. Díaz Barriga, F. y otros (2003) **Metodología de diseño curricular para educación superior.** Trillas. México
15. Elliot, J. (1991) **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Morata. Madrid.
16. Facultad Ciencias de la Educación (2004) **Plan Estratégico de Desarrollo.** UNACHI.
17. Gimeno, S. J. Y A. Pérez Gómez (1995) **Comprender y transformar la enseñanza.** Morata. Madrid.
18. Glazman, R. (1987) **Diseño de planes de estudio.** Nueva Imagen. México.
19. González, R. I. (1992) **Influencia de la opinión pública en la actividad publicitaria panameña. Tesis de Grado.** Universidad de Panamá. Facultad de Comunicación Social. Escuela de Publicidad.
20. Hernández Sampieri R. Y otros (2003) **Metodología de la investigación.** MC Graw- Hill. México.
21. Ley 47 de 1946 (1995) **Orgánica de Educación.** Modificada por la Ley N° 34 de 6 de julio de 1995. Ledinsa. Panamá.
22. Liston, D.V. Zeichnerk (1993) **Formación del profesorado y condiciones sociales para la escolarización.** Ediciones Morata. Madrid.
23. López Calva, M. (2001) **Planeación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.** Trillas. México.
24. Ministerio de Educación (1995) **Ley 34 de 6 de julio de 1995.** Imprenta Nacional. Panamá.
25. Ministerio de Educación (1898) **Estrategia del Cambio Educativo Nacional.** Imprenta Nacional Panamá.
26. Molina Bogantes, Z (2002) **Planeamiento didáctico.** EUNED. Costa Rica.
27. Morín, E. (2000) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro UNESCO.** IESALC. Ediciones Fases/VCV. Caracas.

28. Ontaria, A. y otros (1995) **Mapas Conceptuales: Una técnica para aprender.** Ediciones Narcea. Madrid.
29. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura O.E.I. (1995) **Documento de la Reunión Subregional Área Centroamericana y el Caribe sobre Análisis y Diagnóstico de la condición y Profesión Docente.** Tegucigalpa. Honduras.
30. Palacios, S. (2000) Coord. **Gestión y Supervisión de Centros Educativos.** EUNED. Costa Rica.
31. Posner, G. (1998) **Análisis de currículo.** Edit. Mc Graw Hill. Colombia.
32. Rodríguez Gregorio, G. y otros (1999) **Metodología de la investigación cualitativa.** Ediciones Aljibe. Málaga.
33. Rodríguez Gómez, J. (1996) **"Perspectiva teórico – educativas en la formación de maestros".** En Revistas Interamericana de Formación del Profesorado. (Nº 27 sept-dic.)
33. Rosales, C. (1991) **Manifestaciones de innovación didáctica.** Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
34. Sáez Carrera, J. (1988) **"El debate teórico – praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en la pedagogía social".** En Rev. de Pedagogía social Nº 3.
35. Sevillano García, M.L. (2004) España. **Didáctica en el siglo XXI.** Mc Graw Hill.
36. Shulman, J. (1998) **El aprendizaje por el método de casos.** INCAE. Costa Rica.
37. Stenhouse, L. (1987) **Investigación y desarrollo del currículum.** Morata. Madrid.
38. Stenhouse, L. (1990) **Conducción, análisis y presentación del Estudio de casos en la investigación Educativa y evaluación.** En J. B. Martínez Rodríguez: Hacia un Enfoque interpretativo de la enseñanza. Granada. Universidad de Granada.

39. Taba, H. (1976) **Elaboración del currículo.** Troquel, S.A. Buenos Aires, Argentina.
40. Taylor, S. J. y Bogdán, R. (1986) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Paidós. Buenos Aires. Argentina.
41. Tobón, S. (2006) **Formación basada en competencias.** ECOE. Ediciones Ltda. Bogotá-Colombia.
42. Tünnerman, C. (2000) **Tendencias Actuales en la formación de nivel superior y su incidencia en el diseño de planes de estudio.** Documento de trabajo.
43. Viveros, S. (2002) **Elementos de reflexión en el diseño curricular universitario.** Advertising Print & Design. Panamá.
44. UNESCO (1990) **Tendencias del pasado reciente.** Introducción: en Sobre el futuro de la Educación. Hacia el año 2000. Narcea, Madrid.
45. UNESCO (1998) **Hacia una educación panameña en el siglo XXI.** Editorial Sibauste, S.A. Panamá.
46. Universidad de Panamá (1986) **Plan de Estudios.** Carrera Profesorado en Educación Primaria. Facultad de Educación. Panamá.
47. Zabalza, M. (2000) **Diseño y desarrollo curricular.** Narcea Madrid- España.

Infografía:

<http://EL.e590.mail.yahoo.com>

<http://tuning.unideusto.org/tuningen/>

ANEXOS

Universidad Autónoma de Chiriquí
Vicerrectoría de Investigación y Post – Grado
Facultad Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Cuestionario # 2

Dirigido a los Directores de escuelas primarias donde laboran egresados del Profesorado en Primaria de la Unachi. Años 2003 –2004.

Generalidades

Estimados Director (a)

La finalidad de este cuestionario, es la de conocer su opinión sobre la pertinencia del diseño curricular del profesorado en educación primaria, en relación con las exigencias del mercado laboral.

El cuestionario tiene cuatro secciones de acuerdo a las variables del estudio. La información suministrada será usada en nuestro trabajo de tesis doctoral y tendrá carácter confidencial y anónimo. Le agradecemos su oportuna colaboración.

Instrucciones:

Marque con una X en la respuesta más aproximada a lo que usted piensa, y desarrolle las respuestas donde se le pide.

I. Parte. Datos Generales

Nombre de la Escuela donde labora _____

Distrito al que pertenece _____

Años de servicios en esta escuela _____

Sexo

Masculino

Femenino

Sección 1. Variable. Opinión del director (a) en relación con la pertinencia del plan de estudios de la carrera.

1.1. Ha tenido la oportunidad de conocer el Plan de estudios del profesorado en primaria de la Unachi?

Si _____

Más o menos _____

No _____

1.2. Considera que este Plan de estudios, contiene las asignaturas que los alumnos requieren para Desempeñarse en la docencia?

Si _____

Más o menos _____

No _____

Explique

Sección 2. Variable. Opinión del director (a) en relación con la pertinencia de los Programas de estudio de la carrera.

2.3. Considera que los programas de estudio de la carrera, desarrollaron en el egresado de la Unachi, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que requiere en su desempeño docente?

- Si _____
- Más o menos _____
- No _____

Explique _____

2.4. Cree usted, que los egresados que laboran bajo su dirección son conscientes que los nuevos programas del MEDUCA, conciben el aprendizaje bajo otro paradigma?

- Si _____
- Más o menos _____
- No _____

Explique _____

2.5. Considera que los maestros recién egresados de la Unachi, propician oportunidades de aprendizaje integrado, articulando objetivos, contenidos, procesos, recursos y condiciones del contexto?

- Si _____
- No _____
- Más o menos _____

Explique _____

2.6 Cree usted, que los egresados de la Unachi, aplican criterios de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos?

- Si _____
- Más o menos _____
- No _____

Explique _____

Sección 3. Opinión del director (a) en relación con la pertinencia del perfil de egreso de la carrera.

3.7. Tiene usted conocimiento de las dimensiones del perfil de egreso del profesorado en primaria que ofrece la UNACHI?

- Si _____
- No _____
- Más o menos _____

Explique _____

3.8. Considera que el perfil de egreso del profesorado en primaria, es igual al perfil del docente de primaria que requiere el MEDUCA?

- Si _____
- No _____
- Más o menos _____

Explique _____

3.9. Cree usted, que los conocimientos recibidos por el docente egresado de la Unachi, se fundamentarán en las dimensiones del saber ser, conocer, hacer y convivir?

Si _____

No _____

Más o menos _____

Explique _____

3.10. Considera que el maestro al egresar de la Unachi, demuestra seguridad para ejercer la docencia?

Si _____

No _____

Más o menos _____

Explique _____

Sección 4. Variable. Opinión del director en relación con los cambios o reformas al diseño curricular de la carrera?

4.11. Cree usted que el diseño curricular de la carrera, requiere cambios o reformas?

Si _____

No _____

Más o menos _____

Por qué _____

4.12. Pudo usted evidenciar a través del trabajo del egresado, si la Facultad Ciencias de la Educación, marcha a la par del Ministerio de Educación en relación con los cambios e innovaciones curriculares?

Si _____

No _____

Más o menos _____

Explique _____

4.13. De acuerdo a su criterio, sobre qué aspectos, requiere cambios o reformas el diseño curricular de la carrera?

Fundamentos

Perfil Docente

Evaluación

Plan de Estudios

Programas de Estudio

Otros

Perfil de Egreso

Metodología

¿Cuáles? _____

Universidad Autónoma de Chiriquí
Vicerrectoría de Investigación y Post – Grado
Facultad Ciencias de la Educación
Cuestionario # 3

Dirigido a los directivos de la Facultad Ciencias de la Educación Unachi – Años 2003 – 2004.

Estimado directivo:

La finalidad de esta entrevista es la de conocer su opinión sobre la Pertinencia del Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria, en relación con las exigencias del mercado laboral.

El cuestionario tiene cuatro secciones de acuerdo a las variables del estudio. La información suministrada será usada en nuestro trabajo de tesis doctoral; por lo tanto, será de manejo confidencial y anónimo. Le agradecemos su oportuna colaboración.

Instrucciones: Marque con una X en la respuesta más aproximada a lo que usted piensa y desarrolle las respuestas donde se le pide.

I Parte. Datos Generales.

Ejerce funciones como:

- Coordinador Depto. de Currículum
- Coordinador Depto. de Didáctica y Tecnología Educativa
- Directora de Escuela de Formación Pedagógica

Años de servicios en esta función _____

Sexo

Masculino

Femenino

II. Parte. Datos Específicos

Sección 1. Variable. Opinión de los directivos de la Facultad en relación con la pertinencia el Plan de estudios de la carrera.

1.1. Considera que el Plan de Estudios del Profesorado en Educación Primaria, contiene las asignaturas que el egresado requiere para desempeñarse sin dificultades en la docencia?

Si _____

Más o menos _____

No _____

Explique _____

1.2. Cree usted que los egresados de los años 2003 y 2004, conocieron a cabalidad el Plan de Estudios de la carrera?

Si _____

Más o menos _____

No _____

Explique _____

Sección 2. Variable. Opinión de los directivos en relación con los Programas de estudio.

2.3. Considera que los Programas de estudios de la carrera, desarrollaron en el egresado los conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores, que requiere para su desempeño docente?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Explique _____

2.4. Cree usted, que los egresados de los años 2003 y 2004, son conscientes que los nuevos programas del MEDUCA, conciben el aprendizaje desde otro paradigma?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Explique _____

2.5. Cree usted, que los maestros recién egresados de la Facultad, propician oportunidades de aprendizaje integrado en el aula, articulando objetivos, contenidos, procesos, recursos y condiciones del contexto?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Por qué _____

2.6. Considera que los egresados poseen la fortaleza para aplicar la evaluación criterial de los aprendizajes de sus alumnos, al ingresar a la docencia?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Por qué _____

Sección 3. Variable. Opinión de los directivos de la Facultad, en relación con el perfil de egreso de la carrera.

3.7. Cree usted, que las dimensiones del perfil de egreso del profesorado en primaria, se adecua al nivel de desempeño que exige el MEDUCA?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Por qué _____

3.8. Considera que el perfil de egreso del profesorado en primaria, es igual al perfil del docente que requiere el MEDUCA?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Por qué _____

3.9. Considera que los conocimientos recibidos por el docente egresado de la Facultad, se fundamentaron en las dimensiones del saber ser, conocer, hacer y convivir?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Por qué _____

3.10. Considera que el maestro al egresar de la Facultad, demuestra seguridad para ejercer la docencia en el nivel primario?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Por qué _____

Sección 4. Variable. Opinión de los directivos de la Facultad en relación con los cambios o reformas al diseño curricular de la carrera.

4.11. Cree usted que el diseño curricular de la carrera requiere cambios o reformas?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Por qué _____

4.12. Considera que la Facultad Ciencias de la Educación marcha a la par del Ministerio de Educación en relación con los cambios e innovaciones curriculares?

Si _____
Más o menos _____
No _____

Por qué _____

4.13. De acuerdo a su criterio, sobre qué aspectos, requiere cambios o reformas el diseño curricular de la carrera?

- | | | | | | |
|------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| Fundamentos | <input type="checkbox"/> | Perfil Docente | <input type="checkbox"/> | Evaluación | <input type="checkbox"/> |
| Plan de Estudios | <input type="checkbox"/> | Programas de Estudio | <input type="checkbox"/> | Otros | <input type="checkbox"/> |
| Perfil de Egreso | <input type="checkbox"/> | Metodología | <input type="checkbox"/> | | |

Cuáles _____
