

RÚBRICA PARA EVALUAR LA CONSISTENCIA CURRICULAR EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

María Alejandra Quintero¹

Centro de Investigación Educativa (CIEDU-AIP), Ciudad de Panamá, Panamá
Quality Leadership University, Ciudad de Panamá, Panamá
mquintero@qlu.pa
<https://orcid.org/0009-0009-9847-8048>

Nadia De León Sautú²

Centro de Investigación Educativa (CIEDU-AIP), Ciudad de Panamá, Panamá
INDICASAT-AIP, Ciudad de Panamá, Panamá
ndeleon@ciedupanama.org
<https://orcid.org/0000-0002-6649-8513>

Mariana León³

Centro de Investigación Educativa (CIEDU-AIP), Ciudad de Panamá, Panamá
Quality Leadership University, Ciudad de Panamá, Panamá
mariana.leon@qlu.pa
<https://orcid.org/0000-0002-0064-9673>

Beatriz Fernández⁴

CIAE – Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile, Santiago, Chile
mbeatriz.fernandez@uchile.cl
<https://orcid.org/0000-0001-7639-2811>

Carmen Montecinos⁵

CIAE – Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile, Santiago, Chile
Líderes Educativos – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile
carmen.montecinos@pucv.cl
<https://orcid.org/0000-0001-8382-1848>

Ricardo Acosta⁶

Centro de Investigación Educativa (CIEDU-AIP), Ciudad de Panamá, Panamá
Universidad de Panamá, Ciudad de Panamá, Panamá
riacosta365@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7041-0003>

DOI: 10.37594/oratores.n24.2163

Fecha de recepción: 04/05/2026

Fecha de revisión: 20/05/2026

Fecha de aceptación: 01/06/2026

1 María Alejandra Quintero: Doctora (candidata) en Educación

2 N. De León Sautú: Investigadora, INDICASAT-AIP.

3 Mariana León: Doctora en Educación. Investigadora en el Centro de Investigación Educativa CIEDU-AIP.

4 B. Fernández: Investigador/a en CIAE – Universidad de Chile.

5 C. Montecinos: Doctora en Educación. Investigadora en CIAE – Universidad de Chile y PUCV.

6 R. Acosta: Investigador/a, Universidad de Panamá.

RESUMEN

Este estudio presentó una rúbrica de evaluación curricular basada en la taxonomía de aprendizaje significativo de Fink (2003) como marco de referencia para criterios de buena enseñanza en educación superior. La rúbrica permitió evaluar la consistencia entre objetivos y estrategias, así como la calidad del aprendizaje significativo y activo. Se analizaron once asignaturas de las áreas pedagógica y didáctica de una Licenciatura en Educación Primaria. Los resultados evidenciaron un nivel medio de aprendizaje significativo, caracterizado por la presencia parcial de aprendizaje activo, mínima reflexión y limitaciones en la coherencia curricular. Se concluyó que la rúbrica constituye una herramienta útil para identificar fortalezas y debilidades en el diseño curricular, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación docente en educación superior.

Palabras clave: consistencia curricular, aprendizaje significativo, formación docente, aprendizaje activo, evaluación educativa

RUBRIC FOR EVALUATING CURRICULAR CONSISTENCY IN MEANINGFUL LEARNING ABSTRACT

This study presented a curricular evaluation rubric based on Fink's (2003) taxonomy of significant learning as a framework for good teaching in higher education. The rubric allowed for the assessment of alignment between learning objectives and teaching strategies, as well as the quality of active and significant learning. Eleven courses from pedagogical and didactic areas of a Bachelor's Degree in Primary Education were analyzed. Results showed a medium level of significant learning, with partial active learning, limited reflection, and gaps in curricular coherence. The study concluded that the rubric is a useful tool for identifying strengths and weaknesses in curricular design and for improving the quality of teacher education.

Keywords: curriculum consistency, significant learning, teacher education, active learning, educational assessment

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios han mostrado que el diseño intencional de cursos es un factor clave para mejorar la calidad de la enseñanza y favorecer aprendizajes profundos (D. L. D. Fink, 2003; Hoic-Bozic et al., 2009; Hollowell et al., 2017; Lea, 2004). Esto aplica para la educación superior en todas las áreas, pero es particularmente relevante para los educadores, cuya formación requiere de

criterios de calidad que los expongan a oportunidades de aprendizaje alineados con una visión de “buena enseñanza” que puedan luego replicar en sus propias aulas (Hammerness & Kettle, 2015).

Sin embargo, investigaciones recientes advierten que no se dispone de suficiente evidencia sobre si los programas de formación docente logran modelar buenas prácticas, de enseñanza-aprendizaje o mantener una coherencia interna entre los componentes de sus asignaturas, ni con criterios claros para evaluarlo (Hammerness & Kettle, 2015; Hollowell et al., 2017; Vargas et al., n.d.).

Esta falta de claridad genera un problema doble: por un lado, dificulta la evaluación de la efectividad de los programas y por otro, limita la capacidad de las instituciones para implementar mejoras basadas en criterios sólidos de consistencia curricular.

Aunque existen marcos de referencia reconocidos para la buena enseñanza en educación superior, como la taxonomía de Fink, su aplicación sistemática en el diseño de cursos aún no se encuentra generalizada, particularmente en la formación de maestros (Hollowell et al., 2017; Lea, 2004). La ausencia de herramientas concretas para evaluar de manera objetiva la calidad de y coherencia entre objetivos, metodologías y evaluaciones constituye, por lo tanto, un problema central.

A su vez, esto limita la posibilidad de garantizar que los futuros docentes desarrollen objetivos de planificación pedagógica coherentes con las demandas actuales de la sociedad del conocimiento (Hoic-Bozic et al., 2009).

No se ha evaluado de manera empírica, si las programaciones analíticas de programas (syllabus) de formación inicial docente en Panamá cumplen con criterios particulares de calidad o un cierto grado de consistencia interna entre los objetivos de aprendizaje y las actividades que buscan lograrlos. El conocer si estos estándares se están logrando permitiría a los responsables de la formación inicial docente planificar y ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje correspondiente asignaturas y planes de estudio de manera coherente con los objetivos de aprendizaje que busca alcanzar.

Esto es de particular importancia en un país y una región en crisis educativa (Ortiz, et al., 2024, Gatica & Valenzuela 2025), donde la formación inicial docente también enfrenta retos profundos y requiere de reforma (Quintero & Ordoñez, 2021; Cervantes & Romero). Después de todo, formar docentes capaces de educar acorde a una visión clara de buena enseñanza para el aprendizaje

significativo es un eslabón clave en un círculo que puede oscilar entre vicioso o virtuoso.

En este contexto, surge la necesidad de responder a la siguiente interrogante: ¿en qué medida las programaciones analíticas de cursos de la Licenciatura en Educación Primaria presentan consistencia interna entre sus objetivos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza propuestas? Resolver esta pregunta es fundamental para identificar las fortalezas y debilidades en el diseño pedagógico de la formación inicial docente, y para proponer mecanismos de mejora que aseguren la consistencia curricular.

El presente estudio propone y pone a prueba una rúbrica para evaluar la consistencia interna de las programaciones analíticas, a partir del marco teórico del Aprendizaje Significativo propuesto por Dee Fink, y lo pone a prueba a manera de ejemplo con cursos de la Licenciatura en Educación Primaria. Esta taxonomía es especialmente valiosa para el diseño de cursos universitarios porque ayuda a los docentes a alinear tres elementos clave: lo que se espera que los estudiantes aprendan (objetivos) y las actividades que se planifican para lograr ese aprendizaje (metodologías).

Usar este marco permite examinar si ambos componentes de la asignatura están orientados hacia metas claras y consistentes. Cuando existe consistencia entre estos elementos, se favorece un aprendizaje profundo, ya que los estudiantes perciben un propósito claro en las tareas y experiencias de aprendizaje que realizan (Biggs et al., 2022; D. L. D. Fink, 2003).

Este estudio tiene como objetivo proponer y poner a prueba una rúbrica para evaluar diseño curricular utilizando el marco teórico de aprendizaje significativo de Fink identificando consistencia interna en términos de la alineación entre objetivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la calidad de dichas estrategias en términos de aprendizaje activo, que pueda ser utilizado en todos los contextos de educación superior.

Se presentan dos ejemplos poniendo a prueba la rúbrica al aplicarla a las programaciones analíticas de cursos de las áreas de pedagogía y didáctica de una licenciatura formadora de futuros docentes, y se discuten los resultados de dicho análisis para contribuir particularmente hacia la utilidad del uso de esta rúbrica y el correspondiente marco de aprendizaje significativo, como criterios de buena enseñanza y motores de mejora hacia la transformación de la educación a partir de la formación de los docentes como eslabón clave en el ciclo educativo.

El marco conceptual de esta propuesta se sustenta en cinco pilares fundamentales que emergen de la revisión de literatura especializada: aprendizaje activo, aprendizaje significativo,

diseño y coherencia de curso, consistencia curricular y rúbricas de evaluación curricular.

Aprendizaje Activo

Fink (2003) sostiene que alcanzar un aprendizaje significativo exige superar la dependencia de conferencias y discusiones, incorporando de manera intencional estrategias de aprendizaje activo. Aunque las clases magistrales y las lecturas aportan “información e ideas” esenciales, constituyen experiencias predominantemente pasivas. Para favorecer aprendizajes profundos y sostenibles, los docentes deben integrar actividades que comprometan al estudiante en la acción y la reflexión.

En esta línea, Bonwell y Eison (1991) destacan la utilidad de debates, simulaciones, estudios de caso y resolución de problemas en grupos pequeños como recursos que promueven una participación activa. La combinación de experiencias prácticas con espacios de diálogo reflexivo permite generar procesos transformadores y coherentes con los objetivos de aprendizaje significativo (Fink, 2003).

Fink (2003b) clasifica las actividades en pasivas y activas. Entre las primeras se ubican conferencias y lecturas, útiles para adquirir información, pero limitadas en cuanto a participación.

El aprendizaje activo, en cambio, puede lograrse a través de la experiencia —directa (haciendo) o vicaria (observando)— o del diálogo —interno (reflexión personal) o externo (con otros)—. Ambos enfoques se consideran complementarios y pueden desarrollarse de manera directa o indirecta.

Ejemplos de actividades pasivas directas son el análisis de datos primarios; de activas directas, proyectos o escritura reflexiva en portafolios; de pasivas indirectas, lecturas; y de activas indirectas, simulaciones o estudios de caso. El énfasis recae en diseñar experiencias equilibradas que integren “hacer y observar” junto con oportunidades de reflexión estructurada.

En la dimensión experiencial, Fink (2003b) subraya el valor de las experiencias enriquecidas, como proyectos auténticos, actividades de service learning y observaciones en contextos reales. Estas requieren complementarse con instancias de reflexión profunda, guiadas por preguntas críticas sobre el aprendizaje y potenciadas por la mediación docente. Finalmente, propone liberar tiempo mediante lecturas previas y recursos digitales, favoreciendo experiencias directas y reflexivas que promuevan aprendizajes duraderos y transformadores.

Aprendizaje Significativo

Fink (2003) define el aprendizaje significativo como un proceso transformador que impacta al estudiante de manera duradera, trascendiendo la mera memorización para abarcar diversos

tipos de aprendizaje. Para ello, plantea seis dimensiones interrelacionadas: conocimientos fundamentales, aplicación, integración, dimensión humana, cuidado y aprender a aprender. Estas dimensiones actúan en conjunto, generando un “efecto multiplicador” que potencia el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual, incrementando el valor de la experiencia educativa y favoreciendo aprendizajes sostenibles (Fink, 2003, p. 9).

Cada una de ellas cumple un papel específico: desde el dominio conceptual y teórico, hasta la transferencia práctica del conocimiento, la construcción de redes de significado, el desarrollo de la empatía, el compromiso afectivo y la autonomía en el aprendizaje.

Este marco se complementa con otros aportes relevantes. Richmond et al. (2019) destacan la importancia de prácticas curriculares que estimulen la reflexión crítica y la motivación intrínseca. Fink (2003, p. 8) advierte que los enfoques centrados en contenidos tienden a limitarse a “recordar y comprender”, mientras que los centrados en el aprendizaje promueven transformaciones más amplias. En la misma línea, Barr y Tagg (1995) y Weimer (2013) subrayan que migrar hacia un paradigma centrado en el aprendizaje implica rediseñar la enseñanza como un proceso participativo, donde los contenidos son medios y no fines en sí mismos.

Maher (2004) añade que el diseño de cursos debe concebirse de manera estratégica, situando al estudiante en el centro y priorizando el desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, la comunicación y la autonomía.

La validez de la taxonomía de Fink ha acumulado evidencia empírica. Huamán Vargas et al. (2024) reportan mejoras en comprensión conceptual, integración y aplicación práctica cuando se aplica este modelo, aunque reconocen dificultades relacionadas con la resistencia docente y la necesidad de apoyo institucional. Por su parte, Hollowell et al. (2017) evidencian que marcos como Quality Matters incrementan la motivación, reducen la deserción y mejoran los resultados de aprendizaje mediante estándares claros de alineación entre objetivos, actividades y evaluaciones.

En este marco, los objetivos de aprendizaje constituyen un elemento esencial para asegurar la coherencia pedagógica. Mager (1962) estableció que los objetivos de aprendizaje deben formularse en términos específicos, medibles y observables. Investigaciones posteriores confirman que objetivos claros guían la selección metodológica y promueven aprendizajes significativos al alinear expectativas, estrategias y resultados (Duchastel & Merrill, 1973; Khalil & Elkhider, 2016).

En contraste, la ausencia de objetivos explícitos conduce a prácticas desarticuladas y a

aprendizajes superficiales (Duchastel & Merrill, 1973; Richmond et al., 2019). Además, objetivos mal definidos generan estrategias incongruentes con los resultados esperados, reduciendo la efectividad del curso (Biggs & Tang, 2015; Fink, 2003).

Finalmente, las actividades de enseñanza-aprendizaje se entienden como procesos intencionales que articulan tareas, roles y contextos, favoreciendo la participación activa y el compromiso del estudiante (Koper & Olivier, 2004; Whetten, 2007). El enfoque dialógico amplía esta perspectiva al concebir la docencia como un espacio de co-construcción de significados, donde el diálogo con colegas, estudiantes y consigo mismo constituye un motor fundamental del aprendizaje (Kim & Wilkinson, 2019; Khong et al., 2023).

Diseño y Coherencia de Curso

Las instituciones de educación superior suelen otorgar una amplia autonomía a los docentes en el diseño de cursos, la elección de estrategias pedagógicas y la construcción de sistemas de evaluación (Lipnevich et al., 2021).

Esta autonomía permite flexibilidad, pero la evidencia indica que genera gran variabilidad en la estructuración de cursos, derivando en experiencias poco coherentes e incluso ineficaces (Allen, 2005; Lipnevich et al., 2021) y las decisiones suelen estar influidas por experiencias previas de los profesores como estudiantes (Allen, 2005; Lipnevich et al., 2021). Richmond et al. (2019) advierten que la falta de coherencia conduce a prácticas fragmentadas, centradas en la transmisión de contenidos.

En la formación inicial, esta situación es especialmente preocupante, pues favorece la reproducción de diseños desarticulados, prácticas poco eficaces, y falta de consistencia educativa. El diseño instruccional constituye un proceso sistemático que busca garantizar coherencia pedagógica.

Consistencia Curricular

Tyler (1949) plantea que el currículo debe comprenderse como un proceso sistemático guiado por metas formativas, en el que las experiencias y evaluaciones se seleccionan en función de propósitos claros. De forma paralela, Martens (2018) enfatiza que las actividades no deben planearse de forma aislada, sino integradas dentro de un marco que garantice continuidad y coherencia.

La consistencia curricular se concibe como la alineación explícita entre los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación. Biggs et al., (2022) desarrolla

la noción de alineación constructiva, señalando que el aprendizaje es más efectivo cuando los objetivos, las actividades y las evaluaciones se diseñan intencionalmente.

Richmond, Rojas y Salazar (Richmond et al., 2019) complementan esta perspectiva al analizar la coherencia entre prácticas pedagógicas, políticas institucionales y estándares profesionales en programas de formación docente.

Objetivo

El objetivo de este estudio fue proponer y poner a prueba una rúbrica para evaluar la consistencia interna del diseño curricular, basada en la taxonomía de aprendizaje significativo de Fink, identificando la alineación entre objetivos de aprendizaje y estrategias de enseñanza, así como la calidad de dichas estrategias en términos de aprendizaje activo.

Método

La presente investigación se enmarca en un enfoque documental, ya que el análisis se sustenta en las programaciones analíticas de cursos de las áreas de pedagogía y didáctica de la Licenciatura en Educación Primaria. Este tipo de enfoque resulta adecuado cuando se busca analizar materiales ya existentes y sistematizarlos con base en un instrumento diseñado según un marco teórico previamente establecido. De este modo se enfatiza la revisión, categorización y análisis crítico de documentos que reflejan la práctica pedagógica en contextos reales.

En cuanto al diseño, la investigación se adscribe a un enfoque mixto, dado que persigue comprender y describir aspectos de calidad de los cursos a partir de categorías conceptuales cuantitativas y cualitativas previamente definidas. El alcance es de carácter descriptivo y evaluativo, ya que no se limita a caracterizar los componentes presentes en las programaciones analíticas, sino que también valora su grado de logro utilizando una rúbrica diseñando usando como criterios las dimensiones del aprendizaje significativo propuestas por Fink y las directrices establecidas en A Guide to Course Design (Fink, 2003b).

Este enfoque permite identificar fortalezas y debilidades en el diseño curricular, aportando evidencias que contribuyen a la reflexión pedagógica y, en este caso, a la mejora continua en la formación inicial docente.

Población y Muestra

Para este estudio se analizaron las programaciones analíticas de asignaturas en el área pedagógica (tres asignaturas) y del área didáctica (ocho asignaturas) del programa académico de

la Licenciatura en Educación Primaria de una universidad pública de Panamá, la cual se mantiene anónima por razones de confidencialidad.

Instrumento: Propuesta de Rúbrica

El instrumento central de este estudio es una rúbrica diseñada a partir de la taxonomía de Aprendizaje Significativo de Fink (2003) y de la tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje propuesta en *A Guide to Course Design* (L. D. Fink, 2003b). El propósito de esta rúbrica es evaluar calidad en cuanto a objetivos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, así como coherencia interna. La rúbrica adjunta en materiales anexos se presenta para uso en futuras investigaciones, así como para propósitos pedagógicos y de evaluación.

La calidad de los objetivos se entiende no solo como aprendizaje “más allá de entender y comprender” (Fink, 2003, p. 5) sino como el uso de la taxonomía de aprendizaje significativo. La calidad en cuanto a estrategias de enseñanza-aprendizaje incluye el uso de aprendizaje activo, actividades directas, experiencias enriquecidas y reflexión. La coherencia interna entre objetivos y estrategias de aprendizaje es entendida como la correspondencia entre los objetivos de aprendizaje declarados y las estrategias didácticas incluidas en cada curso.

La estructura de la rúbrica contempló tres principales. El primero estuvo constituido por las seis dimensiones del aprendizaje significativo de Fink: conocimientos fundamentales, aplicación, integración, dimensión humana, cuidado y aprender a aprender. El segundo correspondió a la tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje que distingue entre aprendizaje pasivo y aprendizaje activo: recibir información e ideas, obtener información e ideas, observar, hacer, diálogo con otros, y diálogo individual.

El aprendizaje pasivo incluyó actividades relativas a la recibir información e ideas pasivamente de parte del docente por medio de la tradicional “charla magistral”, “seminario”, o “conferencia”, o versiones más interactivas con más discusión como la “exposición dialogada” o “lluvia de ideas”.

También la asignación de lecturas en las que el estudiante recibe la información de textos seleccionados por el docente, así como ejercicios de memorización y comprensión que los estudiantes realizan para recibir dicha información, tales como “mapas conceptuales”, “análisis de contenido”, o “cuadro sinóptico”. A su vez, el aprendizaje activo incluyó varias subcategorías: obtener información (investigación), diálogo con otros (debate, trabajo en grupo), diálogo individual, observar (visitas a escuela), y hacer (clases demostrativas).

Adicionalmente, se identificó la presencia de tres tipos de experiencias activas recomendadas por Fink para facilitar aprendizaje significativo: experiencias directas, enriquecidas y reflexivas.

El proceso de análisis consistió en codificación de las planificaciones analíticas y evaluación utilizando la rúbrica. Primero, los objetivos de aprendizaje fueron codificados según a cuál de las seis dimensiones de Fink correspondían. Las estrategias de aprendizaje se clasificaron de acuerdo con cinco criterios: la tipología entre aprendizaje activo y pasivo a la que correspondían, y la dimensión de Fink que activaban, si eran experiencias directas, enriquecidas, y/o reflexivas.

Posteriormente, se procedió a la aplicación de la rúbrica (ver materiales suplementarios), la cual consiste de tres secciones: calidad en objetivos de aprendizaje, calidad en estrategias de aprendizaje, coherencia entre objetivos y estrategias. Durante la primera sección, con el propósito de evaluar calidad en los objetivos de aprendizaje en términos de aprendizaje significativo, se evaluó la presencia de la taxonomía de aprendizaje significativo en los objetivos de aprendizaje, identificando si había presencia parcial, total, o no había presencia de las seis dimensiones del aprendizaje significativo entre los objetivos de aprendizaje.

Presencia total se definió como: “Hay presencia de al menos un objetivo correspondiente a todos los tipos de aprendizaje de la taxonomía de Fink están representados.” Presencia parcial, como: “presencia de uno o más de los tipos de aprendizaje de la taxonomía de Fink, más allá de Conocimientos Fundamentales.” No hay presencia, implicó que solo se encontraran “objetivos correspondientes al tipo de aprendizaje denominado como Conocimientos Fundamentales.”

En la segunda sección se buscó evaluar la calidad de las estrategias de aprendizaje. En el segundo paso se repitió el proceso anterior, evaluando la presencia de las seis dimensiones del aprendizaje significativo, esta vez en las estrategias de aprendizaje.

En el tercer paso se evaluó la presencia de aprendizaje activo y holístico. Esto se hizo cuantificando la proporción de estrategias que correspondían a cada uno de los seis tipos de aprendizaje pasivo o activo, así como el porcentaje total de actividades pasivas (recibir información) y activas, siendo las activas la suma de los cinco tipos de actividades activas (obtener información e ideas, observar, hacer, diálogo con otros, y diálogo individual).

Según estos resultados, se evaluó si había presencia parcial, total, o no había presencia de aprendizaje activo y holístico en las estrategias según la rúbrica provista con una descripción para cada una de las tres opciones.

Se indicó presencia total cuando “la mayoría de las actividades son de aprendizaje activo, y se presenta un balance de diversos componentes de aprendizaje.” Se indicó presencia parcial en los casos en los que “hay presencia de actividades de aprendizaje activo, pero no son la mayoría y/o no hay representación de los diversos componentes de aprendizaje.” Por el contrario, se indicó: “no hay presencia de actividades de aprendizaje activo”

En el cuarto paso, se evaluó presencia de aprendizaje activo, indicando entre Hay Evidencia o No Hay evidencia, definida como: “Se encontró evidencia de experiencias enriquecidas en el syllabus, tales como uso de datos o documentos primarios, observaciones en campo de situaciones reales, o proyectos auténticos en contextos reales.” En el quinto paso se evaluó presencia de experiencias enriquecidas, en términos de: “Se encontró evidencia de experiencias enriquecidas en el syllabus, tales como debates, observaciones, proyectos, servicio-aprendizaje.”

Y en el sexto pasó, se documentó si se encontró presencia de diálogo reflexivo profundo en términos de: “Se encontró evidencia de experiencias diálogo reflexivo con otros o individual facilitadas para construcción de aprendizaje significativo a partir de preguntas sobre el proceso y el valor de lo aprendido.”

En la tercera sección, con el propósito de evaluar coherencia interna, se realizaron los últimos dos pasos. En el séptimo paso, se cuantificó la coherencia interna según las dimensiones de aprendizaje significativo. Para ello se listó la distribución de los objetivos de aprendizaje entre las seis dimensiones de la taxonomía de Fink en términos de porcentaje, así como la distribución de las estrategias de aprendizaje entre las mismas seis dimensiones. Esto permitió calcular la diferencia entre el peso que cada una de estas dimensiones tenía entre objetivos y estrategias, también en términos de porcentaje.

Con base a esta diferencia, para cada dimensión se asignó un nivel de coherencia según los siguientes criterios: alta <10%, media 10-20%, baja 20-30%, muy baja > 30%. Adicionalmente, tomando en cuenta los valores de las seis diferencias, se calcula un promedio de diferencia, con el cual se asigna también un nivel de coherencia promedio según los mismos criterios.

Este cruce permitió comparar qué dimensiones estaban presentes en los objetivos y cuáles en las estrategias, identificando correspondencias, ausencias y desequilibrios. Esta coherencia refleja el diseño cuidadoso de estrategias pensadas para lograr los objetivos de aprendizaje planteadas, o bien su ausencia refleja estrategias no alineadas con los objetivos que se buscan. Por ejemplo, un objetivo formulado en la dimensión de Aplicación es consistente con estrategias que fomenten

el desarrollo de habilidades (p. ej., resolución de problemas, proyectos comunitarios o debates aplicados).

En contraste, cuando un objetivo enfatizaba la dimensión de Cuidado, pero no se registraban actividades también alineadas con esa dimensión, por ejemplo, que promovieran la reflexión ética o el compromiso con valores, la rúbrica evidenció una inconsistencia curricular.

Finalmente, el octavo paso busca describir cualitativamente la coherencia interna según el tipo de actividades, tomando en cuenta los aspectos relevantes de las actividades y las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo que se busca que los estudiantes logren según los objetivos de aprendizaje. Dichos aspectos relevantes pueden incluir: que las dimensiones sean las mismas en los objetivos que en las estrategias, que el tipo o distribución de estrategia pasiva o activa sea apropiada, la presencia o ausencia de actividades directas, enriquecidas o reflexivas apropiadas.

Por ejemplo, si se busca que los estudiantes logren objetivos relacionados a Aplicación, sería coherente que hubiera actividades con componentes directos y de hacer. Si se busca que los estudiantes logren objetivos relacionados a Aprender a aprender la reflexión es esencial. De esta manera se describe como coherencia total si se identifica coherencia en todos estos aspectos, parcial si se identifica coherencia en solo algunos (pudiendo describirse en cuales y por qué), o bien se indica que no hay coherencia.

El noveno y último paso integra los resultados de los análisis anteriores para categorizar la unidad curricular evaluada en tres categorías de calidad y coherencia de aprendizaje significativo: alta, media y baja. Para ser asignado una evaluación alta, se deben haber logrado las mejores evaluaciones posibles en todos los pasos previos. Para lograr una evaluación media se requieren evaluaciones intermedias o parciales en todos los pasos previos. Si no se logran evaluaciones al menos intermedias o parciales en todos los pasos previos, la evaluación final será baja.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para este análisis se hizo una revisión de las programaciones analíticas de tres asignaturas del área de pedagogía y ocho asignaturas del área de didáctica de la licenciatura en educación primaria. En el área pedagógica se analizaron veintidós (22) objetivos y cincuenta y un (51) actividades. En el área didáctica se analizaron sesenta y siete (67) objetivos y ciento cincuenta y tres (153) actividades, totalizando un análisis de doscientos noventa y tres (293) objetivos y actividades. Los resultados detallados por áreas y asignaturas se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Objetivos y actividades de las asignaturas pedagógicas y didácticas

Asignaturas área pedagógica	Objetivos	Actividades
DESED. 101 Aprendizaje psicopedagógico	4	19
DESED. 403 Pedagogía del educador y práctica de valores	11	17
DESED. 306 Modelos y tendencias pedagógicas	7	15
Subtotal área pedagógica	22	51
DIDTEC. 200 Didáctica general	10	23
DIDTEC. 212 Didáctica de las actividades lúdicas	7	35
DIDTEC. 311 Didáctica de las expresiones artísticas	4	12
DIDTEC. 314 Lectoescritura para jóvenes y adultos	4	20
DIDTEC. 310 Didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales	5	9
DIDTEC. 213 Didáctica de la enseñanza de la matemática en la educación	15	24
DIDTEC. 312 Didáctica de la lectoescritura	14	19
DIDTEC. 304 Didáctica de las ciencias naturales	8	11
Subtotal área didáctica	67	153
Total por área	111	255
Total combinado	133	306

La tabla presenta el número de objetivos y actividades identificados en cada asignatura de las áreas pedagógica y didáctica.

Utilizando el software de análisis cualitativo ATLAS.ti, se codificaron las competencias específicas de las asignaturas de acuerdo con las Dimensiones de Aprendizaje Significativo de Fink. Se codificaron las metodologías didácticas y de aprendizaje de las asignaturas de acuerdo con las Dimensiones de Aprendizaje Significativo de Fink y con la tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje recomendada por Fink.

Se hizo un análisis para evaluar calidad en cuanto a aprendizaje significativo basado en la presencia de las dimensiones de Fink presentes en los objetivos específicos, así como la tipología de las actividades de enseñanza-aprendizaje presentes en las asignaturas revisadas. Finalmente, se hizo un análisis de consistencia interna, según los pasos indicados en el instrumento.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló bajo un enfoque documental, utilizando programaciones analíticas de cursos, por lo que no implicó interacción directa con participantes humanos. No obstante, se respetaron principios de confidencialidad y anonimato institucional. La información fue utilizada

exclusivamente con fines académicos, garantizando la integridad del análisis. El estudio se adhiere a los principios de la Declaración de Helsinki en lo relativo a la protección de datos y ausencia de daño a terceros.

Resultados

Análisis de asignaturas en el área pedagógica de la Licenciatura en Educación Primaria.

Calidad en los objetivos de aprendizaje

Se observó la presencia de todas dimensiones de Fink en el análisis de los objetivos de aprendizaje del curso descritos en las competencias específicas de las asignaturas de pedagogía. Esto implica una Presencia Total de la Taxonomía de Aprendizaje Significativo en los Objetivos de Aprendizaje según los criterios de la rúbrica.

Calidad en las estrategias de aprendizaje

El análisis de las estrategias de aprendizaje en las asignaturas de pedagogía evidenció la presencia de todas las dimensiones de Fink (2003), lo cual constituye una Presencia Total de la Taxonomía de Aprendizaje Significativo en los objetivos de aprendizaje según los criterios de la rúbrica. Se constató que los planes analíticos incluyen tanto actividades de aprendizaje pasivo como activo, predominando estas últimas (76%).

No obstante, la distribución de los tipos de aprendizaje activo resultó desequilibrada: se privilegió el diálogo con otros, mientras que se halló muy poca evidencia de diálogo individual (ver Figura 1). Por ello, se identificó una Presencia Parcial de Aprendizaje Activo y Holística. Cabe resaltar que las tres asignaturas del área de pedagogía incluyeron evidencia de aprendizaje activo.

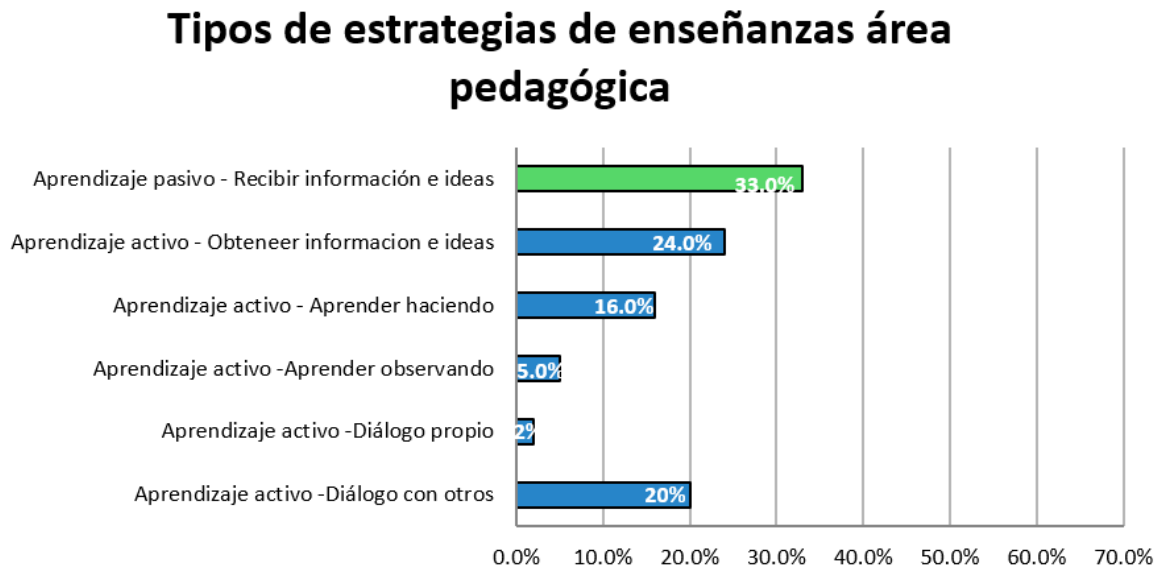
Se identificaron también experiencias directas y enriquecidas, aunque no actividades de reflexión profunda. En dos de los tres cursos se halló evidencia de una o dos experiencias directas y enriquecidas. Entre estas últimas se incluyen debates, los cuales abarcan múltiples dimensiones de Fink, así como un “proyecto comunitario sobre la práctica de valores”.

Del mismo modo, se registraron “visitas a instituciones educativas para” “observar fases y secuencias en el aprendizaje” u “observar la conducta de los estudiantes cuando aprenden”, actividades que representan experiencias directas y enriquecidas al situar al estudiante en contextos reales.

Finalmente, se incluyó una “revisión de la normativa panameña relacionada al tema de valores”, acompañada de “discusión de normas legales” y “presentar conclusiones”, considerada aprendizaje directo a partir de fuentes primarias. Sin embargo, destaca la ausencia de reflexión profunda como limitación para consolidar estas experiencias. En la Figura 1 se observan la presencia

de los tipos de estrategias de enseñanza en el área pedagógica.

Figura 1.
Presencia de las Tipos de Estrategias de Enseñanza en el área pedagógica



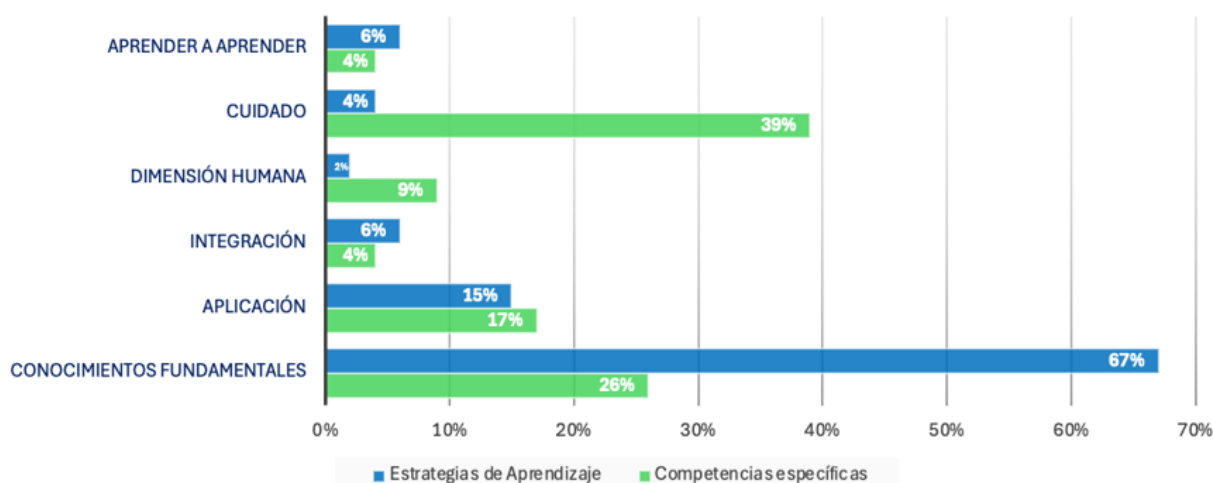
Fuente: Elaboración propia

Coherencia Interna entre Objetivos y Actividades

Al comparar las dimensiones de Fink observadas en los objetivos con las observadas en las estrategias de aprendizaje podemos concluir que existe una diferencia entre las dimensiones cubiertas en las asignaturas pedagógicas de la carrera. La dimensión más frecuentemente observada en los objetivos de aprendizaje fue la de “Cuidado” (39%), mientras que esta dimensión fue entre las menos identificadas entre las estrategias (4%). Existe también una muy baja coherencia entre la cantidad de estrategias relacionadas a conocimientos fundamentales (67%) vs los objetivos de aprendizaje relacionados a esa dimensión (26%).

Por otro lado, las dimensiones aplicación, integración, aprender a aprender, y humana sí logran una alta coherencia entre objetivos y estrategias. En promedio, las asignaturas de pedagogía presentan un nivel de coherencia media entre objetivos y actividades en cuanto a las dimensiones de aprendizaje significativo de la taxonomía de Fink (ver Figura 2).

Figura 2.
Presencia de las Dimensiones de Fink en el área pedagógica
Presencias de dimensiones en el área pedagógica



Fuente: Elaboración propia

Conocimientos Fundamentales

En la dimensión de conocimientos fundamentales se identificaron objetivos esenciales que constituyen la base conceptual de la acción pedagógica.

Destacan “reconoce los estamentos legales del ente rector de la educación en Panamá” y “conoce el surgimiento de diferentes modelos y tendencias pedagógicas que orientan el quehacer educativo actual”, los cuales proveen al docente en formación un marco teórico sólido. Igualmente, el objetivo “analiza los diferentes enfoques teóricos-prácticos de las diferentes teorías del aprendizaje” impulsa la comparación crítica de corrientes educativas, mientras que “identifica los beneficios y técnicas que aportan los procesos de modificación de las conductas” enfatiza la aplicación práctica en la gestión del aula.

Las estrategias vinculadas comprenden actividades pasivas y activas, como “Comentar los contenidos básicos del módulo”, “exposición dialogada para presentar los contenidos del módulo”, “elaborar cuadro sinóptico sobre las funciones del cerebro” y “realizar visitas a instituciones educativas”. Sin embargo, se identificó un exceso de actividades frente a los objetivos, duplicando su proporción.

Aplicación

Los objetivos “aplica estrategias de aprendizaje que responden a cambios y transformaciones

necesarias en distintos contextos educativos”, “desarrolla prácticas pedagógicas fortalecidas con modelos y tendencias contemporáneas del paradigma pedagógico vigente”, y “investiga las características de los modelos educativos y las aplica de acuerdo con las potencialidades de los educandos” reflejan la dimensión de aplicación al trasladar teoría a práctica. Sin embargo, solo una de las tres clases analizadas incluyó tales objetivos, confirmando el predominio conceptual en la formación pedagógica panameña.

Integración

El objetivo “facilita la comprensión del sentido humanístico, científico y tecnológico de la educación y su proyección en el paradigma constructivista” fue el único identificado en la dimensión de integración. Las estrategias asociadas incluyeron “Elaborar cuadro comparativo de las diferentes funciones”, “comparar semejanzas y diferencias entre las teorías conductista, cognitiva y constructivista” y “discutir el tema y su relación con el video observado”. Sin embargo, el objetivo corresponde a una asignatura y las estrategias a otra, evidenciando falta de coherencia interna. Aunque a nivel de área la proporción alcanza apenas 5%, se esperaría mayor consistencia en cada curso.

Dimensión Humanística

El objetivo “orienta la educación hacia la formación de la personalidad de cada individuo encaminándolo hacia la ciudadanía terrenal” busca desarrollar en los futuros docentes autoconocimiento y capacidad de relación con otros. De forma complementaria, el objetivo “sustenta los fundamentos éticos de la educación basada en valores como escenario para la proyección de un proceso continuo a favor de la inserción laboral y social del docente” resalta la dimensión ética.

No obstante, las estrategias asociadas permanecen prácticamente ausentes.

Cuidado

El objetivo “valora el papel que juega el aprendizaje en el proceso educativo” impulsa que el estudiante reconozca el aprendizaje como motor de desarrollo individual y social.

A su vez, el objetivo “considera los temas éticos dando importancia a la formación en valores requeridos para el nuevo accionar pedagógico en el marco de la incertidumbre y la complejidad” orienta la práctica docente hacia la ética. Aunque se identificó la estrategia “Discusión de dilemas y narración de situaciones”, persiste un desfase entre ambos componentes.

El análisis de la coherencia entre objetivos y estrategias muestra un patrón de correspondencia

parcial en las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo. Se observa consistencia entre objetivos, principalmente asociados a conocimientos y cuidado, y estrategias como exposiciones dialogadas, elaboración de cuadros sinópticos, proyectos comunitarios, observaciones y trabajos en grupo.

Estas prácticas reflejan una distribución parcialmente coherente de aprendizaje activo, con predominio del diálogo con otros y algunas actividades de aprender haciendo. No obstante, para alcanzar de manera efectiva los objetivos de cuidado se requiere fortalecer el diálogo individual y la observación, que facilitan procesos de interiorización.

En relación con el aprendizaje directo, aunque la mayoría de las asignaturas lo incluyen, persiste la incoherencia cuando se plantean objetivos de aplicación, integración y cuidado sin actividades directas correspondientes. Las experiencias enriquecidas están presentes de manera parcial, destacando los debates, la observación y los proyectos comunitarios, que apoyan de forma efectiva objetivos de cuidado y aplicación. Sin embargo, se identifica como hallazgo crítico la ausencia de actividades de diálogo de reflexión profunda.

Esta carencia limita el logro de objetivos de cuidado, vinculados con transformaciones en intereses y valores, y obstaculiza los de aplicación, que requieren poner en práctica el conocimiento o aprender mediante la experiencia y la observación.

En síntesis, habiendo completado la rúbrica, el área pedagógica de la Licenciatura en Educación Primaria alcanza un nivel medio de aprendizaje significativo. Se constata presencia completa de dimensiones en objetivos y estrategias, pero solo parcial en aprendizaje activo, directo y enriquecido, sin evidencia de reflexión profunda. Se logra un nivel medio de coherencia entre objetivos y estrategias, requiriendo mejor alineación si se han de lograr expectativas de aprendizaje relacionadas a cuidado y una disminución en la proporción de estrategias enfocadas en contenidos conceptuales y teóricos.

Análisis de asignaturas en el área didáctica de la Licenciatura en Educación Primaria. Calidad en los objetivos de aprendizaje

Se observó la presencia de todas las dimensiones de Fink en el análisis de los objetivos de aprendizaje del curso descritos en las competencias específicas de las asignaturas de didáctica. Esto implica una presencia total de la Taxonomía de Aprendizaje Significativo en los objetivos de aprendizaje según los criterios de la rúbrica.

Calidad en las estrategias de aprendizaje

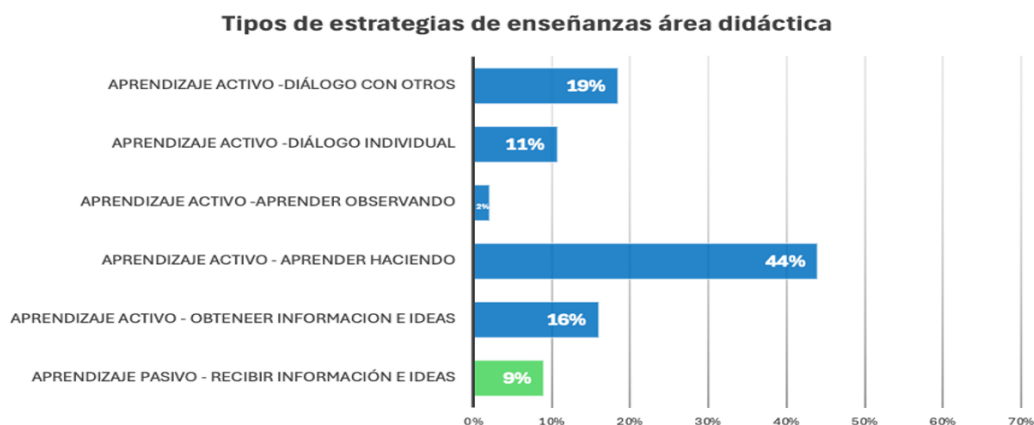
El análisis de las estrategias de aprendizaje en las asignaturas de didáctica evidenció la presencia de todas las dimensiones de Fink (2003), lo que implica una presencia total de la Taxonomía de Aprendizaje Significativo en los objetivos de aprendizaje según los criterios de la rúbrica. Los planes analíticos incluyeron actividades pasivas y activas, con predominio de estas últimas (91%). Sin embargo, la distribución de los tipos de aprendizaje activo resultó desigual, con predominio del “aprender haciendo” y casi nula evidencia de “aprender observando” (ver Figura 3).

Esto refleja una presencia parcial de aprendizaje activo en sentido holístico, aunque coherente en un área centrada en la dimensión de aplicación. Se destaca que en las ocho asignaturas se identificó evidencia de aprendizaje activo.

En relación con experiencias directas y enriquecidas, se documentaron estrategias como “visitas a centros educativos y observación de actividades relacionadas con juego y rondas”, la “ejecución de guías didácticas en centros educativos” y la “elaboración de portafolios que reflejan la evolución del dibujo infantil”. Estas experiencias, junto con “debates sobre las ventajas y desventajas de los métodos estudiados”, permiten aprendizajes inmediatos en contextos reales y potencian diversas formas de participación activa. No obstante, se observó que una de las ocho asignaturas no incluye experiencias directas o enriquecidas.

Finalmente, solo dos asignaturas mostraron evidencia de reflexión profunda mediante actividades como “realiza lecturas y desarrolla actividades de manera individual y en equipo considerando preguntas guías” y “registra logros y dificultades” (ver Figura 3).

Figura 3.
Presencia de las Tipos de Estrategias de Enseñanza en el área didáctica



Fuente: Elaboración propia

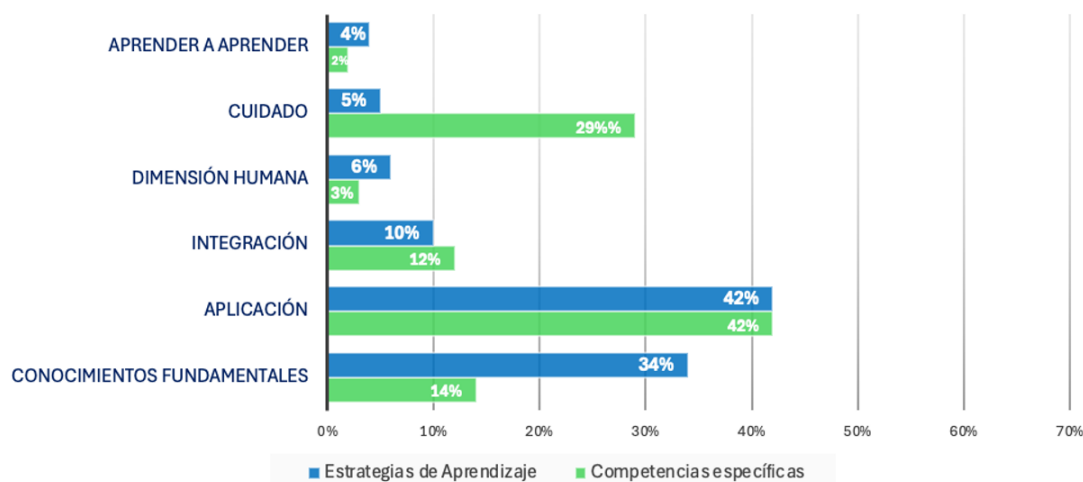
Coherencia Interna entre Objetivos y Actividades

El análisis del área de didáctica muestra una coherencia alta entre objetivos y estrategias en las dimensiones de Fink. La Aplicación fue la más frecuente (42%), seguida de coherencias en Integración (12% vs. 10%), Dimensión Humana (3% vs. 6%) y Aprender a aprender (2% vs. 4%). Sin embargo, se evidencian discrepancias en Conocimientos Fundamentales (14% vs. 34%) y en Cuidado (29% vs. 5%), lo que reduce la correspondencia entre metas formativas y actividades implementadas (ver Figura 4).

Figura 4.

Presencia de las Dimensiones de Fink en el área didáctica

Presencias de dimensiones en el área didáctica



Fuente: Elaboración propia

Conocimientos Fundamentales

Los objetivos de esta dimensión establecen la base conceptual de la práctica docente, destacando “conoce el área de estudio y de la profesión docente”, “investiga las diferentes fuentes bibliográficas” y “comprende la importancia del juego como herramienta didáctica”. Estas metas garantizan fundamentos teóricos sólidos.

Las estrategias asociadas, como “realiza lecturas de separatas”, “confecciona un cuadro sinóptico o mapa conceptual”, “realiza lecturas individuales y construye sus conclusiones” e “integra subgrupos para discutir aportes y elaborar síntesis”, se centran en recibir y organizar información. Aunque coherentes, predomina lo pasivo, faltando debates, proyectos o casos que estimulen construcción activa del conocimiento.

Aplicación

En esta dimensión, los objetivos se orientan a la práctica directa de la docencia, tales como “aplica adecuadamente las diferentes competencias en la docencia”, “propone soluciones de acuerdo con los resultados obtenidos” y “observa y recomienda competencias que sirven de parámetros para mejorar lo observado en la investigación de campo”. Estos propósitos buscan trasladar la teoría a contextos reales y fortalecer la capacidad de acción del futuro docente.

Las estrategias asociadas incluyen “aportes individuales”, “elabora y presenta conclusiones orales”, “expone ante el grupo en forma dialogada”, “ejecuta guías didácticas en centros educativos” y “realiza presentaciones grupales con aplicación de métodos de enseñanza”. Se trata sobre todo de experiencias de aprender haciendo y de diálogo con otros, que permiten aplicar y demostrar lo aprendido.

El análisis de las actividades de “aprender haciendo” muestra que un 25% corresponde a productos, otro 25% a comunicación oral o escrita, y un 25% a demostraciones en el aula. Solo un 10% corresponde a aplicación de técnicas y métodos de enseñanza en contextos reales.

Integración

Los objetivos de esta dimensión buscan la integración de saberes, tales como “analiza en forma creativa, crítica y autocrítica las diferentes competencias para un mejor desenvolvimiento en la docencia”, “observa y recomienda competencias que sirven de parámetros para mejorar la práctica docente” y “valora y recomienda competencias que ayudan a mejorar la enseñanza”.

Las estrategias incluyen “compara mediante un cuadro comparativo la aportación de diferentes teorías”, “integra subgrupos para discutir temas”, “discute en plenaria los resultados de las actividades” y “realiza lecturas individuales para contrastar enfoques”. Aunque variadas, predominan dinámicas académicas sobre experiencias interdisciplinarias o vivenciales.

Dimensión Humana

Los objetivos de esta dimensión buscan la formación integral, destacando “valora los resultados obtenidos en la investigación”, “asume compromisos éticos, morales y cívicos en la práctica docente” y “demuestra compromiso y responsabilidad al participar con entusiasmo en actividades colectivas”. Estos orientan el desarrollo personal, social y ético del futuro docente.

Las estrategias asociadas incluyen “participa activamente y de manera sistemática en las indagaciones y actividades que se proponen en el grupo”, “discute en subgrupos cada uno de los

elementos de la práctica” y “expone reflexiones colectivas sobre experiencias de aula”. Predomina la interacción grupal, con limitada reflexión individual y contextualización social.

Cuidado

Los objetivos de esta dimensión incluyen “demuestra compromiso y responsabilidad en actividades lúdicas como el juego, el canto y las rondas”, “valora la importancia de la planificación didáctica en el proceso de aprendizaje” y “considera los temas éticos dando importancia a la formación en valores para el ejercicio docente”. Estos destacan la ética, la responsabilidad y la sensibilidad educativa.

Las estrategias asociadas, como “argumentar la importancia y trascendencia del canto en la vida del niño”, “promover la inventiva y el desarrollo creativo en juegos y rondas” y “discusión de dilemas y narración de situaciones”, sensibilizan sobre el cuidado, aunque son puntuales y poco sistemáticas.

Aprender a Aprender

El análisis revela que las estrategias de aprendizaje muestran una coherencia parcial con las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo. Existe correspondencia clara en aplicación, integración y aprender a aprender, pero se evidencian limitaciones en conocimientos fundamentales y, sobre todo, en cuidado, donde los objetivos tienen un peso importante que no se refleja en las estrategias. La distribución de tipos de aprendizaje activo también es parcial: predominan actividades de “hacer” y de diálogo con otros, lo que favorece la aplicación y la integración.

Sin embargo, para alcanzar de manera más efectiva los objetivos de cuidado y conocimientos fundamentales, resulta necesario fortalecer estrategias de diálogo individual y de observación, actualmente poco representadas.

Las actividades de “aprender haciendo” deberían enfocarse más en la aplicación de estrategias en contextos reales. El aprendizaje directo se alinea parcialmente con los objetivos de aplicación mediante proyectos auténticos y experiencias de campo, aunque resulta débil en objetivos de cuidado e integración, donde podría fomentar valores, actitudes y vínculos sociales.

Asimismo, es fundamental que los futuros docentes no solo practiquen, sino que observen a educadores experimentados como modelo. Finalmente, las experiencias enriquecidas —debates y proyectos— muestran evidencia parcial, mientras que la ausencia de actividades de reflexión

profunda constituye una brecha crítica para el logro de objetivos formativos.

Habiendo completado la rúbrica, podemos concluir que el área didáctica de la Licenciatura en Educación Primaria alcanza un nivel medio de aprendizaje significativo, con un énfasis apropiado en objetivos relacionados con la aplicación. En calidad, se constata presencia completa de las dimensiones de Fink en objetivos y estrategias, pero solo parcial en aprendizaje activo y holístico, incluyendo aprendizaje activo, directo, y experiencias enriquecidas, con mínima evidencia de reflexión profunda.

En coherencia, se observa un nivel promedio alto entre dimensiones presentes en objetivos y estrategias, aunque parcial entre tipos de actividades y dimensiones. Particularmente, las estrategias relacionadas a aplicación deberían estar más enfocadas a la práctica de métodos y estrategias de enseñanza.

Conclusiones

El aprendizaje profundo se fortalece cuando objetivos, metodologías y evaluaciones se diseñan de manera intencional y articulada (Biggs & Tang, 2015). Los hallazgos de este estudio confirman la utilidad de la taxonomía de Fink como herramienta de evaluación curricular, proporcionando un marco para analizar la calidad del aprendizaje significativo en asignaturas, áreas específicas dentro de una carrera, o planes de estudio completos.

La rúbrica permite la evaluación curricular del aprendizaje significativo al facilitar un proceso para determinar calidad por medio del uso apropiado de estrategias de aprendizaje activo y objetivos de aprendizaje significativos que maximicen las dimensiones de la taxonomía de Fink, así como consistencia interna entre objetivos y estrategias didácticas. Este enfoque, además, posibilita identificar oportunidades de mejora en la coherencia pedagógica de asignaturas y planes de formación.

Adicionalmente, el marco de Fink ofrece una lente para distinguir entre tipos de aprendizaje, clasificando la participación estudiantil en un continuo que va del aprendizaje pasivo al activo. Esta diferenciación resulta clave en la formación docente, dado que, los programas que carecen de actividades activas y reflexivas tienden a reproducir prácticas pedagógicas fragmentadas (Richmond et al., 2019). Por otro lado, cuando los cursos promueven la aplicación, la integración y el diálogo, se generan aprendizajes más significativos y duraderos (Fallahi, 2008) en el rediseño de asignaturas orientadas al desarrollo de habilidades de largo plazo.

El desarrollo de la rúbrica presentada en este estudio presenta una oportunidad de relevancia para la educación superior, pero es particularmente relevante para la formación inicial docente.

Por ejemplo, en una revisión de la literatura sobre formación inicial docente en Latinoamérica, Vaillant y Manso (2022), identificaron que en muchos casos “las mallas curriculares se caracterizan por una acumulación de saberes conceptuales en el ámbito disciplinar y pedagógico,” con más o menos práctica y análisis, pero poca conexión entre teoría y práctica y limitada reflexión sobre la propia práctica (p. 115).

Entre sus recomendaciones, el estudio incluye “impulsar la mejora de la calidad de los programas de formación” (p. 116). Sin embargo, tal como indican, Hammerness & Klette (2015) el campo de la formación docente a nivel global está necesitado de indicadores de calidad que sean útiles para programas variados en cuanto a para qué disciplinas y etapas del sistema educativo forman educadores.

Hammerness & Klette sugieren que una formación inicial docente de calidad “está diseñada alrededor de una visión clara y compartido de buena enseñanza; es coherente en que conecta teoría y práctica y ofrece oportunidades de aprendizaje que están alineadas con la visión de buena enseñanza; y ofrece oportunidades para practicar la enseñanza” (p. 239).

Que la formación docente, en particular, ofrezca oportunidades de aprendizaje de la más alta calidad es de suma importancia si esperamos que los futuros docentes sean luego capaces de replicar dichos estándares.

En su manual para el diseño de cursos para aprendizaje significativo, Fink (2003) explicita que su modelo incluye “criterios claros para determinar cuándo un curso está bien diseñado” (p.1).

Sus criterios de buen diseño curricular incluyen 1) la inclusión de objetivos de aprendizaje enfocados en múltiples dimensiones de aprendizaje significativo, “no solo aprendizaje del tipo ‘comprende-y-recuerda’”, 2) “la inclusión de actividades que involucran al estudiante en aprendizaje activo incorporando formas poderosas de aprendizaje experiencial y reflexivo, además de maneras de conseguir información e ideas”, 3) todos los componentes principales están alineados ... y los objetivos y actividades se reflejan y apoyan mutuamente (p. 24).

Al proponer el uso de la Rúbrica de Aprendizaje significativo como herramienta de evaluación curricular en educación superior, pero de particular utilidad en la formación docente,

argumentamos que el modelo de aprendizaje significativo de Fink (2003) bien puede fungir el rol de dicho concepto de “buena enseñanza”.

De esta manera, la rúbrica adjunta podría ser utilizada en otros contextos de educación superior, y particularmente en formación inicial docente como herramienta de diseño y evaluación curricular, y motor de la mejora en la calidad de formación requerida en a la región por la que abogan autores como Vaillant y Manso (2022).

Los resultados de este estudio permiten identificar inconsistencias curriculares que son relevantes para la formación inicial en la universidad estudio de caso y en Panamá, pero que también ofrecen oportunidades de reflexión para contextos similares. En los estudios de caso presentados, algunas dimensiones aparecen sobrerrepresentadas en los objetivos, pero subrepresentadas en las estrategias didácticas. Este es el caso de los objetivos relacionados a cuidado, los cuales requieren de más estrategias alineadas al logro de cambios en intereses y valores, incluyendo actividades de aprendizaje directo, enriquecidas y de reflexión profunda.

Por otro lado, las actividades que dan como resultado la comprensión de contenidos, están subrepresentadas en las estrategias en comparación a los objetivos. Cambiar esto requiere pensar a profundidad en qué habilidades y productos quisiéramos que los estudiantes pudiesen demostrar y qué experiencias requieren para lograrlo, además de los conocimientos que requieran.

Visitas a escuelas e investigaciones son dos ejemplos de actividades que pueden enfocarse bien en la obtención de información e ideas, o bien convertirse en experiencias enriquecedoras por medio de las cuales los estudiantes logren objetivos de aprendizajes de múltiples dimensiones tales como aplicación, cuidado, integración y aprender a aprender.

Otros estudios sobre educación superior para formar tanto docentes (Barnes, & Caprino, 2016) como profesionales de la salud (Branzetti, et al., 2019, Dabney, & Eid, 2024) han identificado la utilidad del marco de la taxonomía aprendizaje significativo de Fink (2003) para empujar la transformación de programas enfocados en contenidos a educación centrada en el estudiante, incluir objetivos de aprendizaje más allá de aquellos relacionados a conocimientos y habilidades, y resaltar la importancia de la reflexión como elemento esencial para apoyar a los estudiantes a realizar conexiones entre conocimiento teórico y experiencias prácticas.

Reconocer estas brechas permite maximizar el aprendizaje significativo y cuidar la coherencia interna para sostener la identidad profesional del docente en formación y evitar que la práctica

pedagógica se reduzca a un listado de objetivos no alcanzados (Fink, 2003; Wicker, 2022).

Limitaciones y futuros estudios

Debido a la ausencia de detalles sobre los procesos de evaluación en los syllabus panameños, el presente estudio se limita al desarrollo, puesta a prueba y presentación de resultados del contexto de formación inicial docente, de una rúbrica que evalúa calidad y consistencia entre objetivos y estrategias de aprendizaje significativo. Sin embargo, el modelo de Fink (2003) da igual importancia a estrategias de evaluación de calidad, alineadas con objetivos y estrategias de aprendizaje. La expansión de la rúbrica y su puesta a prueba para incluir aspectos de evaluación en futuros estudios contribuiría a completar la utilidad de la herramienta propuesta.

Conclusiones

Los resultados del estudio evidenciaron que, aunque las asignaturas analizadas incorporan elementos del aprendizaje significativo, persisten limitaciones en la coherencia entre objetivos y estrategias, así como en la integración de experiencias reflexivas. La rúbrica propuesta permitió identificar estas brechas de manera sistemática, constituyéndose en una herramienta útil para la evaluación y mejora del diseño curricular en educación superior. Su aplicación resulta especialmente relevante en la formación docente, donde la alineación entre teoría y práctica es fundamental para garantizar procesos de enseñanza de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, John David. (2005). Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 218–223. <https://doi.org/10.3200/TCHS.78.5.218-223>
- Barr, Robert. B., & Tagg, John. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Biggs, John, & Tang, Catherine. (2015). Constructive alignment: An outcomes-based approach to teaching anatomy. In L. K. Chan & W. Pawlina (Eds.), *Teaching Anatomy: A Practical Guide* (pp. 31–38). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08930-0_4
- Biggs, John, Tang, Catherine, & Kennedy, Gavin. (2022). Teaching for quality learning at university. *Teaching for Quality Learning at University*.
- Bonwell, Charles. C., & Eison, James. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

- Cervantes, José Luis A., Romero, Edgar L. B., Calberto, Luis I. M., & Peralta, Sandra R. T. (2023). Estrategias de enseñanza para el mejoramiento de la práctica docente en Latinoamérica. Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3069-3087
- Duchastel, Pierre C., & Merrill, Paul F. (1973). The effects of behavioral Objectives on Learning: A Review of Empirical Studies1. 43(1).
- Fallahi, Carolyn R. (2008). Redesign of a Life Span Development Course Using Fink's Taxonomy. *Teaching of Psychology*, 35(3), 169–175. <https://doi.org/10.1080/00986280802289906>
- Fink, L. Dee. (2003). A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. *University of Oklahoma*, 27(11), 1–33.
- Fink, L. Dee. (2003b). What is significant learning. University of Oklahoma Significant Learning Website. https://www.wcu.edu/Webfiles/PDFs/facultycenter_SignificantLearning.pdf
- GGatica, Francisco, & Valenzuela, Juan Pablo. (2025). América latina estancada en la mejora escolar. Resultados de la Prueba ERCE y Factores que Influyen en el Logro Educativo en la Última Década. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(2), 1-23.
- Hammerness, Karen, & Klette, Kirsti. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In *Promoting and sustaining a quality teacher workforce* (pp. 239-277). Emerald Group Publishing Limited.
- Hoic-Bozic, Nada, Mornar, Vedran, & Boticki, Ivica. (2009). A Blended learning approach to course design and implementation. *IEEE Transactions on Education*, 52(1), 19–30. <https://doi.org/10.1109/TE.2007.914945>
- Hollowell, Geoffrey P., Brooks, Rebecca M., & Anderson, Yvonne B. (2017). Course design, quality matters training, and student outcomes. *American Journal of Distance Education*, 31(3), 207–216. <https://doi.org/10.1080/08923647.2017.1301144>
- Khalil, Mohammed K., & Elkhider, Ismail A. (2016). Applying learning theories and instructional design models for effective instruction. *Advances in Physiology Education*, 40(2), 147–156. <https://doi.org/10.1152/advan.00138.2015>
- Kim, Mi-Young, & Wilkinson, Ian A. G. (2023). Teacher learning through dialogue with colleagues, self and students. *Educational Research*, 65(2), 170–188. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2192226>
- Koper, Rob, & Olivier, Bill. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and*

Social Interaction, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>

- Koper, Rob, & Olivier, Bill. (2004). Representing the learning design of units of learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(3), 97-111.
- Lea, Mary R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739–756. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>
- Lipnevich, Anastasiya A., Panadero, Ernesto, Gjicali, Krist, & Fraile, Javier. (2021). What's on the syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(4), 675–699. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09357-9>
- Mager, Robert F. (1962). *Preparing instructional objectives* (Vol. 962). Palo Alto, California: Fearon Publishers.
- Maher, Anthony (2004). Learning outcomes in higher education: Implications for curriculum design and student learning. *The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*, 3(2), 46–54. <https://doi.org/10.3794/johlste.32.78>
- Martens, Kate S. R. (2018). Rubrics in program evaluation. *Evaluation Journal of Australasia*, 18(1), 21–44. <https://doi.org/10.1177/1035719X17753961>
- Quintero, María C. C., & Ordoñez, Edgar J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 284-295
- Richmond, Gerald, Bartell, Tina, Carter Andrews, Dorinda J., & Neville, Meredith L. (2019). Reexamining coherence in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 188–191. <https://doi.org/10.1177/0022487119838230>
- Tyler, Ralph W. (1948). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. In *Basic principles of curriculum and instruction* (2nd ed.).
- Ortiz, Elena. A., Bos, María Soledad, Peraza, Juliana C., Giambruno, Cecilia, Levin, Victoria, Oubiña, Victoria, Pineda, Jasmine Anne & Zoido, Pablo. (2024). Learning can't Wait: Lessons for Latin America and the Caribbean from PISA 2022.
- Vargas, Diego J. H., Ojeda, Eliana C. C., Zapata, Andrea C., Flores, Karla A. A., Antonio, José, Vela, Héctor, & Espinoza, Yolanda E. D.. (2024.). Analysis of significant learning in Higher Education: Usefulness of Fink's Taxonomy: A Systematic Review.
- Vaillant, Denise, & Manso, Juan. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118.
- Weimer, Maryellen. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Whetten, David A. (2007). Principles of effective course design: What I wish I had known about learning-centered teaching 30 years ago. *Journal of Management Education*, 31(3), 339–357. <https://doi.org/10.1177/1052562906298445>

- Wicker, Amanda. (2022). Rethinking education for the practitioner using Fink's taxonomy of significant learning: Lessons learned in redesigning an introductory level doctoral course. *Research Issues in Contemporary Education*, 7(3).

ANEXO

MATERIALES SUPLEMENTARIOS

Rúbrica de Evaluación de Diseño Curricular para el Aprendizaje Significativo

Introducción

Esta rúbrica ha sido diseñada a partir de la taxonomía de Aprendizaje Significativo de Fink (2003) y de la tipología de actividades de enseñanza-aprendizaje propuesta en A Guide to Course Design (L. D. Fink, 2003). Puede ser utilizada para evaluar cursos, programas de estudio, o áreas dentro de programas de estudio. Su propósito es evaluar calidad en cuanto a objetivos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje, así como coherencia interna. La calidad de los objetivos se entiende no solo como aprendizaje “más allá de entender y comprender” (Fink, 2003, p. 5) sino como el uso de la taxonomía de aprendizaje significativo. La calidad en cuanto a estrategias de enseñanza-aprendizaje de calidad incluye el uso de aprendizaje activo, experiencias enriquecidas y reflexión. La coherencia interna entre objetivos y estrategias de aprendizaje es entendida como la correspondencia entre los objetivos de aprendizaje declarados y las estrategias didácticas incluidas en cada curso. A pesar de que la teoría de Fink toma en cuenta recomendaciones de calidad y coherencia entre objetivos, actividades y evaluación, esta rúbrica se limita a los dos primeros. (Ver anexo 1)

Evaluar calidad en los objetivos de aprendizaje (Ver anexo 2)

Paso I.

Presencia de Taxonomía de Aprendizaje Significativo en Objetivos

Presencia Total	Presencia Parcial	No Hay Presencia
Hay presencia de al menos un objetivo correspondiente a todos los tipos de aprendizaje de la taxonomía de Fink.	Hay presencia de uno o más de los tipos de aprendizaje de la taxonomía de Fink, más allá de Conocimientos Fundamentales.	Solo se encuentran objetivos correspondientes al tipo de aprendizaje denominado como Conocimientos Fundamentales.

Evaluar calidad en las actividades y estrategias de aprendizaje

Paso II.

Presencia de Taxonomía de Aprendizaje Significativo en Estrategias (Ver anexo 2)

Presencia Total	Presencia Parcial	No Hay Presencia
Hay presencia de al menos un objetivo correspondiente a todos los tipos de aprendizaje de la taxonomía de Fink .	Hay presencia de uno o más de los tipos de aprendizaje de la taxonomía de Fink, más allá de Conocimientos Fundamentales.	Solo se encuentran objetivos correspondientes al tipo de aprendizaje denominado como Conocimientos Fundamentales.

Paso III.

Presencia de Aprendizaje Activo y Holístico en Estrategias (Ver anexo 3)

Distribución de Componentes de Aprendizaje

Componentes de Aprendizaje	Porcentaje de Estrategias
Pasivo - Recibir Información	
Activo - Obtener Información	
Activo - Observar	
Activo - Hacer	
Activo - Diálogo con otros	
Activo - Diálogo individual	
Pasivo Total	
Activo Total	

Presencia Total	Presencia Parcial	No Hay Presencia
La mayoría de las actividades son de aprendizaje activo, y se presenta un balance de diversos componentes de aprendizaje.	Hay presencia de actividades de aprendizaje activo, pero no son la mayoría. y/o No hay representación de los diversos componentes de aprendizaje.	No hay presencia de actividades de aprendizaje activo

Paso IV.

Presencia de Actividades de Aprendizaje Directo (Ver anexo 4)

Hay Evidencia	No Hay Evidencia
Se encontró evidencia de experiencias directas, tales como uso de datos o documentos primarios, observaciones en campo de situaciones reales, o proyectos auténticos en contextos reales.	No se encontró evidencia de actividades de aprendizaje directo en el syllabus.

Paso V.

Presencia de Experiencias Enriquecidas (Anexo 5)

Hay Evidencia	No Hay Evidencia
Se encontró evidencia de experiencias enriquecidas, tales como debates, observaciones, proyectos, servicio-aprendizaje.	No se encontró evidencia de experiencias enriquecidas en el syllabus.

Paso VI.

Presencia de Diálogo Reflexivo Profundo (Anexo 6)

Hay Evidencia	No Hay Evidencia
Se encontró evidencia de experiencias diálogo reflexivo con otros o individual facilitadas para construcción de aprendizaje significativo a partir de preguntas sobre el proceso y el valor de lo aprendido.	No se encontró evidencia de experiencias de diálogo reflexivo profundo.

Evaluar Coherencia Interna entre Objetivos y Actividades

Paso VII.

Coherencia Interna Cuantitativa Según Dimensiones de Aprendizaje Significativo

Alta: <10% Media: 10-20% Baja: 21-30% Muy Baja: >30%

Tipo de Aprendizaje	Porcentaje de Objetivos	Porcentaje de Estrategias	Diferencia	Coherencia
Conocimientos Fundamentales				
Aplicación				
Integración				
Dimensión Humana				
Cuidado				
Aprender a aprender				
Promedio				

Paso VIII.

Coherencia Interna Cualitativa Según Tipo de Actividades

Evaluar la coherencia entre objetivos y estrategias, tomando en cuenta los aspectos relevantes de las actividades y las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo que se busca que los estudiantes logren según los objetivos de aprendizaje. Dichos aspectos relevantes pueden incluir: que las dimensiones sean las mismas en los objetivos que en las estrategias, que el tipo o distribución de estrategia pasiva o activa sea apropiada, la presencia o ausencia de actividades directas, enriquecidas o reflexivas apropiadas. Por ejemplo, si se busca que los estudiantes logren objetivos relacionados a Aplicación, sería coherente que hubiera actividades con componentes directos y de hacer. Si se busca que los estudiantes logren objetivos relacionados a Aprender a aprender la reflexión es esencial.

Presencia Total	Presencia Parcial	No Hay Presencia
Todas las estrategias de aprendizaje relevantes son coherentes con los objetivos de aprendizaje planteados en el curso. Por ejemplo considerar: Las estrategias de aprendizaje son coherentes con las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo que se busca que los estudiantes logren según los objetivos de aprendizaje.	Solo algunos de los criterios de coherencia cualitativa entre objetivos y estrategias se cumplen. Describir en cuáles y por qué:	No hay coherencia entre los objetivos y las estrategias.
La distribución de tipos de aprendizaje activo (obtener información, observar, hacer, diálogo con otros, diálogo individual) es coherente con las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo que se busca que los estudiantes logren según los objetivos de aprendizaje.		
El porcentaje de estrategias de aprendizaje activo es coherente con las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo que se busca que los estudiantes logren según los objetivos de aprendizaje.		
La presencia de actividades de aprendizaje directo es coherente con las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo que se busca que los estudiantes logren según los objetivos de aprendizaje.		
La presencia de experiencias enriquecidas es coherente con las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo que se busca que los estudiantes logren según los objetivos de aprendizaje.		
La presencia de actividades de diálogo de reflexión profunda es coherente con las dimensiones de la taxonomía de aprendizaje significativo que se busca que los estudiantes logren según los objetivos de aprendizaje.		

Paso IX.

Criterios Integrales de Calidad y Coherencia de Aprendizaje Significativo:

Calidad y Coherencia Alta	Calidad y Coherencia Media	Calidad y Coherencia Baja
Debe lograr todas las características listadas	Debe lograr todas las características listadas	Si cumple cualquiera de los criterios listados
Paso I: Presencia total de taxonomía de aprendizaje significativo en objetivos	Paso I: Presencia al menos parcial de taxonomía de aprendizaje significativo en objetivos	Paso I: No hay presencia de taxonomía de aprendizaje significativo en objetivos
Paso II: Presencia total de taxonomía de aprendizaje significativo en estrategias	Paso II: Presencia al menos parcial de taxonomía de aprendizaje significativo en estrategias	Paso II: No hay presencia de taxonomía de aprendizaje significativo en estrategias
Paso III: Presencia total de Aprendizaje Activo y Holístico en Estrategias	Paso III: Presencia al menos parcial de Aprendizaje Activo y Holístico en Estrategias	Paso III: No hay presencia de Aprendizaje Activo y Holístico en Estrategias
Pasos IV, V, VI: Presencia de actividades directas, enriquecidas, y reflexivas	Pasos IV, V, VI: Presencia de actividades directas, enriquecidas, y/o reflexivas	Pasos IV, V, VI: No hay presencia de actividades directas, enriquecidas, y/o reflexivas
Coherencia Interna Alta cuantitativa según dimensiones de aprendizaje significativo	Coherencia Interna Media cuantitativa según dimensiones de aprendizaje significativo	Coherencia Interna Baja o Muy Baja cuantitativa según dimensiones de aprendizaje significativo
Coherencia Total cualitativa según tipo de actividades	Coherencia Parcial cualitativa según tipo de actividades	No hay coherencia cualitativa según tipo de actividades