



Universidad de Panamá
Instituto Centroamericano de
Administración y Supervisión de la Educación
ICASE



ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

Revista especializada

45

Revista Anual, Enero - Diciembre 2020

ISSN L 2644-3775

latindex

La investigación universitaria: El caso de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Panamá: 2007-2018

| | |
|--|--|
| Pág. 1- 27 | Resumen |
| Enrique A. Sánchez-Galán Q. | <p>La gestión de la investigación universitaria implica la evaluación continua de la producción científica, sin disociarlo del recurso humano, presupuesto, infraestructura y tecnología. Este artículo analiza el componente investigación de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Panamá, a través de un estudio integrado según perfiles, competencias y objetivos alcanzados, con el fin de generar insumos para la reestructuración institucional. Se basó en un estudio descriptivo para el análisis de datos institucionales del 2007 al 2018, además se aplicaron encuestas y entrevistas para contextualizar los datos. Los resultados muestran que el 80% de los profesores percibe una deficiente gestión de la investigación a nivel departamental; existe poca colaboración en los departamentos y, mucho menos, entre los departamentos, lo que limita la adopción de los nuevos paradigmas de la interdisciplinariedad y de la multidisciplinariedad. El 59.18% de los profesores regulares no han finalizado ninguna investigación en un periodo de 12 años. El 91% identifica la falta de presupuesto como la principal limitante para investigar, seguido de la carga laboral docente y administrativa con un 70%.</p> |
| Universidad de Panamá Facultad de Ciencias Agropecuarias Departamento de Desarrollo Agropecuario enriqueasg@hotmail.com | |
| Fecha de Entrega: agosto de 2019. Fecha de Aceptación: octubre de 2019. | Palabras clave |
| | Gestión de investigación, investigación agropecuaria, calidad institucional, política institucional. |

University Research: The Case of the Agricultural Sciences School of the Universidad de Panamá: 2007-2018

Abstract

The management of academic research involves the continuous evaluation of scientific production, without dissociating it from human resources, budget, infrastructure, and technology. This article analyzes the research component of the “School of Agricultural Sciences, Universidad de Panamá”, through an integrated study in line with profiles, competencies, and objectives achieved, to generate inputs for institutional restructuring. It was based on a descriptive study for the analysis of institutional data related to years 2007 – 2018; surveys and interviews to contextualize data were used as well. The results reveal that 80% of professors perceive a deficient organization of research at the departmental level; there is a deficient collaboration inside and between departments, which limits the adoption of the new interdisciplinarity and multidisciplinary paradigms. 59.18% of full professors have not completed any research in 12 years. A 91% attribute it to the lack of budget as the main limitation to investigate, followed by the teaching and administrative workload with 70%.

Keywords

Research management, agricultural research, institutional quality, institutional policy.

Introducción

Según Manterola & Otzen (2013), la investigación se enfoca en la generación del conocimiento a través de la producción de nuevas ideas y presentación de soluciones de problemas prácticos. La producción científica y tecnológica, generada a partir de la investigación, debería ser un recurso de flujo constante a disposición de la sociedad. En ese marco, las instituciones de investigación y la academia tienen una responsabilidad esencial en la producción de conocimiento como respuesta a los desafíos actuales y futuros.

La Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Panamá (FCA-UP) fue pionera en la investigación agropecuaria, incluso antes que el Instituto de Investigación Agropecuaria de Panamá (IDIAP), creado en 1975. Desde sus inicios en la década del 60, la FCA-UP se estructuró para desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión, a través de sus departamentos, con la finalidad de generar y extender conocimiento propio del sector agropecuario panameño.

En cuanto a los aportes actuales en la producción científica, según la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado (VIP-UP), dentro del grupo de las facultades se destacan las de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología, Ciencias Agropecuarias, Economía y Humanidades, quienes han realizado más de la mitad de las investigaciones registradas. Del 2010 al 2016, en la FCA-UP se registraron 58 investigaciones, ubicándose como la segunda facultad con mayor número de investigaciones registradas, después de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología (117 registros). No obstante, la estadística institucional no profundiza el análisis de la investigación en cada unidad académica.

La producción de investigaciones debe seguir las tendencias actuales, respondiendo a las necesidades sociales, ambientales y económicas del momento. El Reglamento del Sistema de Investigación de la Universidad de Panamá, aprobado en 2012, tiene como objeto regular el funcionamiento para fomentar, apoyar y gestionar las actividades académicas en materia de investigación. En su Artículo 3, se plasma: “...la Universidad de Panamá reconoce que la investigación es una función sustantiva dirigida a la generación de nuevos conocimientos, a la

integración con el sector público y privado y a la búsqueda de soluciones que coadyuven al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad” (Universidad de Panamá, 2012).

La FCA-UP abarca investigaciones en diversas áreas de las ciencias agrarias como la fitotecnia, zootecnia, protección vegetal, biotecnología animal y vegetal, suelos y aguas, ingeniería agrícola, desarrollo agropecuario y ciencias de la familia y del desarrollo comunitario. En los últimos años, la investigación ha funcionado de manera unidisciplinaria y concentrada en ciertos rubros estratégicos (arroz, maíz, bovinos, etc.), pese a los cambios de paradigmas del siglo XXI que apuntan hacia lo pluridisciplinario e integral. En la producción de investigación científico-tecnológica, se destaca un selecto grupo de docentes; estas condiciones han producido una polarización en la oferta científico-tecnológica de la primera casa de estudios superiores agrarios. En ese sentido, se hace necesario replantear la organización del engranaje investigativo de la unidad académica, ya que las necesidades multisectoriales de los asuntos agrarios no logran satisfacerse a través de los separados esfuerzos individuales o de pequeños grupos. La maximización de la investigación se logra a través de los cuerpos colegiados, y no mediante la decisión individual del profesor que investiga lo que responde a sus intereses (Sánchez, 2014). No se puede continuar con un modelo, en donde al final del periodo académico, se reúnan los esfuerzos aislados según el criterio de cada profesor-investigador a título individual, debido a que muchas veces se termina produciendo conocimiento de muy bajo impacto y también, con poco alcance y valor científico.

Este estudio mide parcialmente la capacidad de los profesores, basado en sus perfiles, en la productividad del trabajo y en las limitaciones físicas (equipos y laboratorios), de experticia (saber investigar) y presupuestarias. El enfoque es integral, ya que la productividad y satisfacción laboral de los investigadores no solo está en función de su formación y competencias. Según Vargas, (2011), el desempeño de investigador depende de la calidad organizacional e institucional.

Según Ruiz (2002), actualmente el conocimiento es generado en un sentido más amplio que otrora; los ciudadanos cada vez más desarrollan capacidades para vincularse a los avances científicos, gracias al nivel educativo y a la divulgación del conocimiento. En vista de ello, ya no

solo basta con la producción científico-tecnológica intramuros. Las universidades tienen que estar estrechamente vinculadas a las necesidades actuales de las sociedades, generando conocimiento científico y vulgarizado hacia afuera, para expandir las oportunidades que crea el avance científico. Para saber si los esfuerzos están siendo dirigidos a atender las demandas de la sociedad, en este caso en lo referente a los asuntos agrarios, se hace fundamental la evaluación continua. Sin embargo, en los últimos diez años en la FCA-UP no se ha realizado ningún análisis sobre la condición del componente investigativo, sin disociarlo de los recursos disponibles ni de los desafíos del momento.

Por ello, este estudio propone sentar las bases de un proceso de planeación estratégica, que según (Aguirre, 2015), radica principalmente en responder las siguientes preguntas: *¿En dónde se está?, ¿Hacia dónde debemos ir?, ¿Cuáles son las metas?, ¿Cómo llegar a las metas?, ¿Cuáles son los recursos necesarios?, ¿Existe un sistema de control de metas y objetivos? y ¿La estrategia es ser líderes o seguidores?*

Ante el crítico escenario del sector agropecuario y de la población que depende de él, se hace imperioso reevaluar las instituciones con fines agrarios frente a los objetivos que se plantean. En el caso puntual de la FCA-UP, la configuración institucional debe edificarse en un modelo organizacional sectorizado (academia, investigación y extensión) y constituido según las capacidades, su alcance y los nuevos desafíos del siglo XXI que aquejan a las sociedades urbano-rurales en Panamá y en la región centroamericana. En ese sentido, este trabajo procura estudiar el componente “investigación” a fin de generar un insumo para la toma de decisiones para el mejoramiento de la producción científica de la FCA-UP.

Materiales y métodos

La metodología se basa en análisis descriptivo de datos y su contextualización, a través de testimonios, para comprender y explicar la realidad organizacional. Este estudio establece cuatro supuestos metodológicos para enmarcar la investigación en el análisis lógico:

1. La productividad del trabajo de los profesores, en cuanto a la labor investigativa, está limitada al número de investigaciones finalizadas y certificadas por la VIP-UP.

2. No se pretende determinar ningún parámetro de calidad de las investigaciones, ya que se asume que cada investigación ha sido evaluada y recomendada por la comisión de investigación de cada departamento.
3. Se reconoce la base de datos de la VIP-UP, como la fuente oficial del ejercicio investigativo en la Universidad de Panamá. Por ello, se toma como universo muestral, los trabajos de investigación registrados en esta instancia.
4. Las investigaciones registradas por profesores de la FCA-UP en otras unidades (Centros Regionales, Institutos, etc.) se tomarán en cuenta si el profesor-investigador ha laborado y/o labora en la FCA-UP sede de Panamá y Chiriquí. Además, solo se cuentan los trabajos que se vinculan a las disciplinas de las ciencias agrarias en sentido amplio.
5. La primera fase se compone de una investigación bibliográfica (datos cualitativos) y estadística (datos cuantitativos). Con respecto a la procedencia de los datos, se analizarán la base de datos de las investigaciones registradas en la VIP-UP, la organización departamental y la planilla docente actual de la FCA-UP, mediante el portal de transparencia de la institución. En el plano espacial, el análisis incluye a las sedes de Chiriquí y Panamá; por otro lado, en el plano temporal, se ha definido un lapso de análisis de 12 periodos comprendidos entre 2007 y 2018.

Las variables que se incluyen en el análisis son: Número de profesores totales y por departamento, condición actual del nombramiento de los profesores (regular o eventual), años de servicios, número de investigaciones por profesor y por departamento, temática de investigación, investigaciones inactivas, con documentos (registradas), con informes (incompletas) y finalizadas, directores de departamento, coordinadores de departamento y directores de investigación, exdecanos y decano actual.

Se aplicó un instrumento tipo “encuesta electrónica” en la plataforma Survey Monkey, del 15 de marzo hasta el 15 de junio de 2019. Se consideró a los 49 profesores regulares tiempo completo (TC) de la FCA-UP, definido previamente según el portal de transparencia. La encuesta tuvo la finalidad de destacar los perfiles y competencias de los docentes de la FCA-UP.

Las entrevistas se administraron a los últimos directores de investigación, investigadores destacados, exdecanos y decano. Las sesiones se desarrollaron entre mayo y junio de 2019 y fueron basadas en un patrón de entrevista abierta, pero guiada por el entrevistador. Este componente tiene la intención de agrupar las experiencias de la gestión de la investigación para los periodos 1995-2006 y 2007-2018. Para definir a los entrevistados, se procedió a buscar las designaciones de los directores de investigación oficiales para el periodo de estudio.

En el análisis organizacional y estadístico-descriptivo, se consideraron los datos cuantitativos, para su posterior contraste con los datos cualitativos. Los datos analizados procedieron de la exploración de la información, cuestionarios y entrevistas. Luego, se construyó una matriz de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), la cual se propone para el desarrollo de una estrategia a fin de facilitar una apreciación objetiva del escenario, que se constituya en un insumo para la toma de decisiones (Díaz Olivera & Matamoros Hernández, 2011). También, se hizo un análisis departamentalizado, utilizando cinco criterios ponderados. En el caso de los criterios, número de profesores doctorados (Doctorado), declaración individual de registro de investigaciones (Investigación Histórica), declaración individual de capacidad de investigación (Capacidad) y percepción de la organización de la investigación en el departamento (Organización); se relacionan el número de individuos por departamento (n). En cuanto al criterio “Investigación Actual”, se recurre a la proporción de aporte departamental al total de investigaciones finalizadas en el periodo 2007-2018.

Finalmente, se calcula un coeficiente de perfil de cada departamento, a través de una ponderación definida por el investigador para cada criterio presentado en la **Tabla 1**. El cálculo del coeficiente se basó en la siguiente fórmula: $\text{Coeficiente de perfil} = 0.20 (\text{Doctorados}) + 0.20 (\text{Investigación Histórica}) + 0.10 (\text{Capacidad}) + 0.20 (\text{Organización})$.

Tabla 1
Criterios ponderados para el cálculo del coeficiente de perfil de los departamentos.

| Criterio | Significado | Fuente | Ponderación |
|-------------------------|--|--------------------------------|--------------------|
| Doctorados | Proporción de doctorados por departamento. | Encuesta | 0.20 |
| Investigación Histórica | Proporción de investigación histórica declarada, es decir, más allá del periodo de análisis. | Encuesta | 0.20 |
| Capacidad | Proporción de declaración de la capacidad de investigación en el departamento. | Encuesta | 0.10 |
| Organización | Proporción de la percepción de la organización de la investigación en el departamento. | Encuesta | 0.20 |
| Investigación Actual | Proporción de la investigación actual por departamento del total por facultad. | Base de datos VIP-UP 2007-2018 | 0.30 |

Fuente: Elaborado por el autor. Año 2019.

Resultados

En lo que respecta al sistema universitario de investigación, la VIP-UP rige el proceso de gestión y tiene a disposición una base de datos con todas las investigaciones procesadas. Referente a esta base de datos, los trabajos se clasifican en cuatro categorías, según el nivel de avance, que son: inactiva (vigencia expirada), con documentos (solo registro), con informe (registro y avances) y finalizada (certificación de culminación). Por disposición estatutaria, los profesores tienen funciones de docencia (niveles: pregrado, grado y postgrado), de investigación, de extensión, de administración, de producción y de servicios. Sin embargo, en los últimos diez años, la mayor parte del cuerpo de profesores de la FCA-UP se ha vinculado sobre todo a actividades de docencia.

La FCA-UP está constituida en seis departamentos que son: Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario, Desarrollo Agropecuario, Fitotecnia, Protección Vegetal, Suelos y Aguas y Zootecnia. Cada departamento organiza el funcionamiento del cuerpo de profesores que pertenece a la estructura departamental, y tiene como máxima autoridad al director del departamento.

Investigaciones de la FCA-UP: 2007-2018

En el periodo de análisis (2007-2018), los docentes de FCA-UP registraron un total de 118 investigaciones en la VIP-UP, siguiendo los lineamientos de la institución. Sin embargo, de esas 118 investigaciones registradas, solo 63 (53%) fueron certificadas por la VIP-UP como finalizadas; el resto (55) no fueron terminadas.

En la **Tabla 2** se puede observar el comportamiento de las investigaciones registradas (con documentos) del 2007 al 2018, en donde se percibe una tendencia baja, pero más acentuada para las investigaciones finalizadas desde el 2014.

En el periodo 2007-2010, la facultad conoce su máximo en investigaciones finalizadas. Este logro estuvo fuertemente afectado por los aportes de 2 profesores del Departamento de Zootecnia. En 2007 por ejemplo, uno de estos profesores realizó 8 trabajos de los 12 finalizados para ese año en la facultad (equivalente al 66.66%). En 2009, este mismo profesor registró y finalizó 7 investigaciones (equivalente al 53.84% del total de la Facultad), mientras que el otro profesor registró y finalizó 3 investigaciones (equivale a un 23.07% del total de investigaciones de la facultad).

Es preciso mencionar que las investigaciones, de uno de estos profesores, se desarrollaron desde el Instituto Pro-Mejoramiento de la Ganadería (PROMEGA), el cual fue creado en 2003 con el respaldo de la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA) en Panamá. PROMEGA opera en coordinación con la FCA-UP, y en el pasado constituyó parte de la infraestructura del antiguo Centro de Enseñanza e Investigaciones Agropecuarias de Tocumen (CEIAT) de la Universidad de Panamá. Según el organigrama institucional de la UP, PROMEGA está en el subnivel ejecutor, lo que le confiere una estructura directamente vinculada a la administración central y no a través de la FCA-UP.

En el cuatrienio de 2011 hasta 2014 se manifestó un desplome de las investigaciones finalizadas en la sede de Panamá. Esto se puede explicar por el cese de las labores agropecuarias en el Centro de Enseñanzas e Investigaciones Agropecuarias de Tocumen (CEIAT), aunque no necesariamente, porque existen departamentos como el de Desarrollo Agropecuario y el de

Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario que no requieren esencialmente parcelas experimentales y laboratorios especializados.

Desde 2011, la sede de Panamá tiene una baja en la investigación, registrando y finalizando, en promedio, una investigación por año. No obstante, en la sede de Chiriquí se observó un aumento desde 2012 hasta 2017, con aportes promedios de 4 investigaciones por año.

Tabla 2.
Compilación de las investigaciones registradas y finalizadas por sede, en la FCA-UP. Años 2007-2018.

| Año | Registradas (en número de investigaciones) | Finalizadas (en número de investigaciones) | Finalizadas (en porcentaje) | Sede de Chiriquí | Sede de Panamá | Sede de Chiriquí (Contribución en porcentaje) | Sede de Panamá (Contribución en porcentaje) |
|-------|---|---|--------------------------------|---------------------|-------------------|--|---|
| 2007 | 20 | 12 | 60% | 4 | 8 | 33.33% | 66.67% |
| 2008 | 4 | 4 | 100% | 0 | 4 | 0.00% | 100.00% |
| 2009 | 17 | 13 | 76% | 5 | 8 | 38.46% | 61.54% |
| 2010 | 5 | 3 | 60% | 1 | 2 | 33.33% | 66.67% |
| 2011 | 2 | 1 | 50% | 0 | 1 | 0.00% | 100.00% |
| 2012 | 6 | 3 | 50% | 2 | 1 | 66.67% | 33.33% |
| 2013 | 9 | 5 | 56% | 5 | 0 | 100.00% | 0.00% |
| 2014 | 10 | 6 | 60% | 5 | 1 | 83.33% | 16.67% |
| 2015 | 18 | 6 | 33% | 5 | 1 | 83.33% | 16.67% |
| 2016 | 8 | 4 | 50% | 2 | 2 | 50.00% | 50.00% |
| 2017 | 11 | 5 | 45% | 4 | 1 | 80.00% | 20.00% |
| 2018 | 8 | 1 | 13% | 0 | 1 | 0.00% | 100.00% |
| Total | 118 | 63 | 53% | 33 | 30 | 52.38% | 47.62% |

Fuente: Elaborado por el autor con base de datos de la VIP-UP. Año 2019.

De las 63 investigaciones finalizadas, el 48% (30) se realizaron en la sede de Panamá y el 52% (33) en la Sede de Chiriquí. La cifra de la sede de Panamá está fuertemente impactada por los aportes de un solo profesor, ya que, de las 30 investigaciones, 19 (63.33%) fueron presentadas por él como investigador principal. Por otro lado, el escenario en la sede de Chiriquí está menos desequilibrado en términos de participación en la producción de investigaciones finalizadas. No obstante, de las 33 investigaciones, se observaron las participaciones notables, como investigadores principales, de tres docentes, uno con siete investigaciones (21.21%), otro con cuatro (12.12%) y el último con tres investigaciones (9.09%) del total para la sede de Chiriquí.

Producción científica de los profesores regulares con dedicación de tiempo completo (TC)

Al analizar la planta de profesores regulares TC de la FCA-UP, la distribución porcentual es de 30.61% (15 profesores) para la sede de Panamá y un 69.38% (34 profesores) para la sede de Chiriquí. Sin embargo, esta diferencia no ha evidenciado una distancia proporcional entre la distribución de la planta docente regular y la producción de investigaciones finalizadas por sede. No obstante, es necesario añadir que en la sede de Chiriquí existe mayor participación en las investigaciones que en la sede de Panamá.

Considerando el criterio de participación como investigador principal y/o colaborador, para la sede de Chiriquí del 2007 al 2018, 16 de un total de 34 profesores (47.05%) tuvieron por lo menos una participación en la producción de investigaciones, sin embargo, en la sede de Panamá la participación fue de solamente 4 de un total de 15 profesores (26.66%). Para la sede de Chiriquí, 18 profesores regulares TC no participaron y, en el caso de Panamá, 11 profesores no participaron en la producción de investigaciones finalizadas. En términos globales, de un total de 49 profesores regulares TC, 29 profesores (59.18% del total) no han finalizado ninguna investigación en un periodo de 12 años.

En cuanto al aporte departamental en la producción de investigaciones finalizadas, el departamento de Zootecnia resalta en la contribución científica en la FCA-UP. Entre 2007 y 2018, Zootecnia produjo más de la mitad (58%) de los aportes, seguido por el departamento de Fitotecnia (21%) y el de Suelos y Aguas (13%). Los departamentos de Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario, de Desarrollo Agropecuario y de Protección Vegetal, no han realizado aportes significativos en materia de investigación. Véase Tabla 3.

Tabla 3
Distribución de las investigaciones por departamento: 2007-2018.

| Investigaciones finalizadas por departamento | | | | | | | |
|--|---|-------------------------|--------------------|----------------|------------|------------|---------|
| Año | Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario | Desarrollo Agropecuario | Protección Vegetal | Suelos y Aguas | Fitotecnia | Zootecnia | Total |
| 2007 | - | - | - | 1 | 1 | 10 | 12 |
| 2008 | - | - | - | - | 3 | 1 | 4 |
| 2009 | - | - | - | - | 3 | 10 | 13 |
| 2010 | - | - | - | - | 1 | 2 | 3 |
| 2011 | - | - | - | - | - | 1 | 1 |
| 2012 | - | - | - | - | 1 | 2 | 3 |
| 2013 | - | - | - | - | - | 5 | 5 |
| 2014 | - | - | 3 | 1 | 2 | - | 6 |
| 2015 | - | - | - | 3 | 1 | 2 | 6 |
| 2016 | - | <u>1</u> | - | 1 | <u>1</u> | 1 | 4 |
| 2017 | - | <u>0.5</u> | - | 2 | - | <u>2.5</u> | 5 |
| 2018 | - | 1 | - | - | - | - | 1 |
| Total | 0 | 2.5 | 3 | 8 | 13 | 36.5 | 63 |
| Proporción Porcentual | 0.00% | 3.97% | 4.76% | 12.70% | 20.63% | 57.94% | 100.00% |

Fuente: Elaborado por el autor, con base a los datos de investigación de la VIP-UP. Año 2019. Nota: Los números subrayados indican que se anotaron las investigaciones (multidisciplinarias) en dos departamentos con un valor de 0.5 para cada una, para evitar doble contabilidad.

Encuestas

El instrumento de encuesta fue distribuido entre los 49 profesores regulares TC de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, pero se obtuvieron 44 instrumentos completados. Los resultados de la encuesta son declaraciones sobre la realidad organizacional y sobre cómo se concibe la investigación en la unidad académica. En total, se recolectaron 765 datos como respuestas de las 10 preguntas realizadas a los encuestados.

De los 44 encuestados, el 25% pertenece al Departamento de Desarrollo Agropecuario (11 profesores), 25% al de Suelos y Aguas (11), 20% al de Zootecnia (9), 14% al de Protección Vegetal (6), 11% al de Fitotecnia (5) y 5% al de Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario (2). En cuanto al nivel académico de los encuestados, el 75% tiene grado de

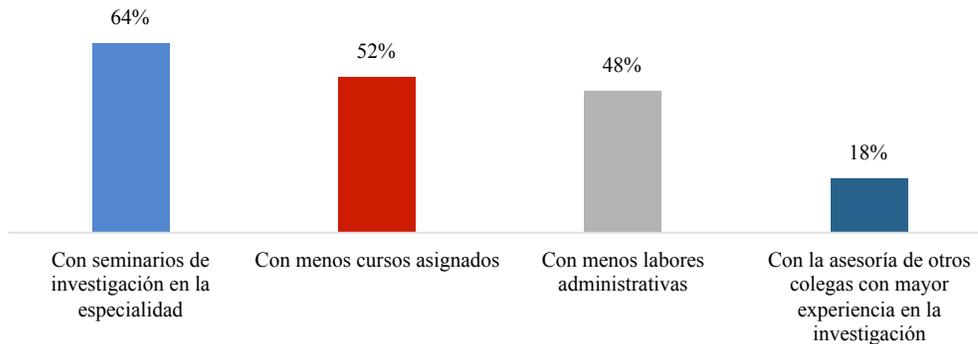
maestría (33 profesores), el 18% tiene grado de doctorado (8) y el 7% tiene un grado de licenciatura en ingeniería (3).

El 77% (34 profesores) contestó que, en algún momento, sí registró y finalizó alguna investigación regida por la VIP-UP, lo que equivale a 34 profesores. El resto declaró no haber registrado ni finalizado alguna investigación, representando el 23% (10 profesores). Es importante enfatizar que la pregunta no se relacionó a un lapso temporal específico y se admitían respuestas más allá del espacio temporal definido en este estudio (2007-2018).

La mayoría de los profesores (33) se auto-caracteriza con una “buena” capacidad de investigación, resultando un 75%. Por otro lado, el 23% precisó tener una capacidad “media” y, solamente, en un caso se determinó “débil”.

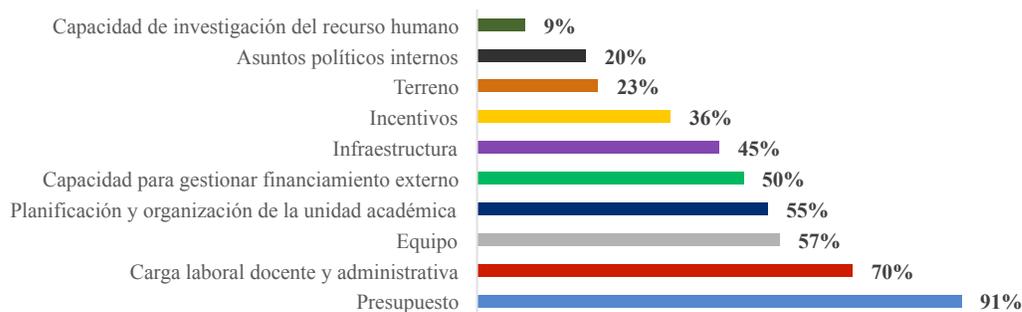
Con referencia a la priorización de las funciones del profesor universitario, los encuestados clasificaron, las cuatro funciones (docencia, investigación, extensión y administrativas) de más importante a menos importante. Así pues, el 89% de los encuestados clasificaron la docencia como la función más importante, seguida de la investigación como segunda en prioridad con 76%, luego la extensión con 68% y, de último, las funciones administrativas con 77%. Las funciones de docencia e investigación fueron claramente identificadas como prioritarias por los profesores.

Cuando se les preguntó sobre cómo podían mejorar su capacidad individual para la investigación, las respuestas fueron las siguientes: El 64% (28 profesores) con seminarios de investigación en la especialidad, un 52% (23) con menos cursos asignados, el 48% (21) con menos labores administrativas, el 18% (8) con la asesoría de otros colegas con mayor experiencia. (Figura 1).

Figura 1.*Acciones para el mejoramiento de la capacidad de investigación, según docentes encuestados.*

Fuente: Elaborado por el autor, con base a los resultados de la encuesta. Año 2019.

El 80% (35 profesores) de los encuestados consideran que no existe una organización departamental de la investigación. Por otro lado, con relación a las categorías de las limitantes percibidas los profesores, los encuestados respondieron lo siguiente: El 90.91% indicó que el presupuesto es la limitante principal, seguido de la carga laboral docente y administrativa con (70.45%), equipo (56.82%), planificación y organización de la unidad académica (54.55%), capacidad para gestionar financiamiento externo (50%), infraestructura (45.45%), incentivos (36.36%), terreno (22.73%), asuntos políticos internos (20.45%), capacidad de investigación del recurso humano (9.09%).

Figura 2*Limitantes para la investigación, según docentes encuestados.*

Fuente: Elaborado por el autor, con base a los resultados de la encuesta. Año 2019.

Al final se les solicitó que evaluaran porcentualmente, según su percepción, si la FCA-UP está cumpliendo con la demanda de producción científico-tecnológica (en todas las áreas de especialidad) del sector agropecuario panameño, y las respuestas fueron diversas. El resultado

del análisis descriptivo de esta evaluación fue la siguiente: promedio de 44%, mediana de 50%, moda de 50%, valor máximo de 83% y un valor mínimo de 0%. En cuanto a la distribución de la evaluación, 27 (60%) encuestados percibe que la FCA-UP está cumpliendo con la demanda del sector en un 50%. Al establecer rangos de evaluación, se tiene que 8 encuestados perciben una evaluación inferior o igual al 20%, 11 encuestados entre 21 y 40%, 16 encuestados entre 41 y 60%, 7 encuestados entre 61 y 80% y, solamente, 2 encuestados entre 81 y 100%.

Entrevistas

Los actores seleccionados para las entrevistas fueron los profesores Luis Carlos Salazar (exdecano y exdirector de investigación de la FCA-UP), Edgar Polo (investigador destacado), Diógenes Cordero (exdecano y exdirector de investigación de la VIP-UP), Rodrigo Cambra (exdecano), Juan Miguel Osorio (exdecano), Eldis Barnes (decano) y Reinaldo De Armas (investigador destacado y director de investigación de la FCA-UP).

La primera pregunta se refería a una evaluación sobre el mejoramiento o desmejoramiento de la capacidad de investigación de la FCA-UP, relacionando dos periodos: 1995-2006 y 2007-2018. Seis de los entrevistados respondieron que la facultad ha desmejorado su capacidad de investigación. Los argumentos más consistentes fueron:

- En el caso de Panamá, la desaparición del Centro de Enseñanza e Investigación de Tocumen (CEIAT) ha limitado la producción científica.
- El retiro y jubilación de varios técnicos, que generaban y/o apoyaban la investigación, ha causado mermas considerables. Aún más cuando el mecanismo de retiro de la universidad, para salvaguardar la bonificación, congela la partida por un tiempo importante, lo que restringe el reemplazo de inmediato.
- La eliminación del presupuesto de investigación de la FCA-UP (100,000 dólares) en 2006, por parte del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), frenó el desarrollo de la investigación.
- La masificación y la expansión de la educación universitaria reposicionó a la docencia como pilar principal de la unidad académica.

La segunda pregunta planteaba la determinación de los responsables del mejoramiento o desmejoramiento de la capacidad de investigación. La mayoría de los entrevistados respondieron que, comparando los periodos 1995-2006 y 2007-2018, existe una desmejora. A continuación, se detallan las respuestas reveladas:

- Las autoridades son las responsables porque, en conjunto con la normativa, son las que pueden exigirle al profesor la generación de investigación. Además, recae en la administración la disponibilidad y calidad de las instalaciones, equipo y presupuesto.
- La falta de compromiso de los docentes es la causa del desmejoramiento, ya que, al no ser una obligación, sin interés propio no habrá investigación.
- Se adjudica a los factores externos: la venta de los terrenos de Tocumen y la subasta de la estación experimental de Rio Hato, la eliminación del presupuesto de investigación y la asignación presupuestaria de la universidad no concordante con el aumento de la matrícula, de la planta docente y de su infraestructura.
- La estructura administrativa es responsable, a nivel departamental, de escuela y de dirección de investigación. Una muestra de ello es que el Consejo de Investigación de la facultad feneció, a esa estructura le correspondía la responsabilidad de dirigir la investigación.

Luego se les preguntó su opinión sobre la relación entre la edad del recurso humano y la producción científica, considerando el envejecimiento de la mayoría de los docentes. Todos los entrevistados expresaron que la edad no es un fundamento de disminución de la producción científica, por el contrario, los profesores de mayor edad deberían contar con más recursos económicos y humanos (asistentes) para investigar. No obstante, es una realidad que se espera mucho de los profesores jóvenes porque sus especializaciones son recientes, se integran con nuevos conocimientos y en las primeras etapas, la consecución de los concursos puede lograrse a través del registro, finalización y publicación de investigaciones. Otros se enfocaron en la actitud de los profesores y en la falta de incentivos que la universidad tiene como herramienta de fomento. Generalmente, los profesores producen investigaciones para generar ejecutorias para un concurso o ascenso, pero luego de cumplir con su objetivo, interrumpen la productividad. Este comportamiento se explica desde el punto de vista de la maximización del esfuerzo con

respecto a las exigencias mínimas. No obstante, esta decisión no conduce a la FCA-UP a posicionarse como una referencia en el sector agropecuario para atender los problemas y desafíos.

La cuarta pregunta se enmarcaba en el proceso de registro en la VIP-UP y en cómo se concibe, si se considera complejo o no. Todos respondieron que el proceso es sencillo y fácil de entender. Se considera que el proceso es fluido, pero en algunos departamentos, la Comisión de Investigación demora con el proceso de evaluación para el registro.

En la quinta cuestión se preguntó: ¿Cómo calificaría una imposición de carácter obligatorio en cuanto a la producción científica? La mayoría respondió estar de acuerdo con una medida obligatoria, aunque varios no la catalogarían como tal, ya que es un deber reglamentado del docente, pero que se puede acentuar con una medida más enérgica. El profesor universitario tiene muchas ventajas económicas, pero se les exige muy poco en términos de producción científica. Otros entrevistados consideraron que, por el bien del país, sería bueno exigirles a investigar a los docentes, inclusive luego de alcanzar la máxima categoría como profesor regular. No obstante, antes de exigir, hay que pensar en ofrecer ciertas condiciones (recurso humano, presupuesto, equipo, infraestructura, terreno, etc.) para que se pueda investigar.

La sexta pregunta solicitaba una idea para construir un mecanismo para incentivar a los investigadores destacados. A continuación, se presenta puntualmente lo expresado por los entrevistados:

- Nuevas normativas para estructurar la investigación y los mecanismos de incentivos (monetarios y no monetarios).
- Diferenciar a los docentes según su capacidad y voluntad para la investigación, así su carga de trabajo se puede enfocar principalmente en la investigación.
- Asignar más recurso (asistente y presupuesto) a los que más investigan.
- Mejorar las condiciones laborales donde se desempeña el investigador, privilegiando a los investigadores de referencia, en cuanto a la asignación de espacios cómodos y equipados.

La séptima pregunta solicitó a los entrevistados nombrar propuestas para reconocer a los investigadores destacados. Todos se enfocaron en la creación de una ceremonia anual o bienal, quizás en el marco del Congreso Agropecuario de la FCA-UP, para el reconocimiento de los investigadores de la facultad, otorgando premios por las labores de investigación y su impacto.

La octava pregunta interrogaba a los entrevistados sobre su calificación del desempeño de la FCA-UP en lo que va del siglo XXI. Las respuestas fueron repartidas entre una evaluación positiva y negativa. Un grupo expresó que, tomando en cuenta las condiciones, se está haciendo un esfuerzo importante en investigación, extensión y sobre todo en docencia. Eso de la mano de la apertura hacia la sociedad con la nueva imagen institucional de la facultad. Sin embargo, otro grupo califica a la unidad académica como muy pasiva e indiferente con las responsabilidades. Dos ilustraciones de esto son: la falta de un centro experimental en la sede de Panamá desde 2013 y la dificultad de concretar la transformación curricular.

Al final, se les demandó proponer acciones inmediatas para aumentar la producción científica en la FCA-UP, y las respuestas fueron las siguientes:

- Instituir una política de investigación a partir de estudios organizacionales.
- Rescatar el presupuesto especial de investigación y establecer la investigación como prioridad por las autoridades.
- Reglamentar que los miembros del Programa de Relevamiento Generacional, dediquen la mayor parte de su tiempo a la investigación (asistiendo o dictando un solo curso).
- Establecer un plan de investigación, generado por la comunidad de investigadores de la FCA-UP, con líneas prioritarias para el desarrollo del país y que encaje dentro de la política nacional de investigación y desarrollo.
- Reentrenar a los profesores e investigadores en materia de protocolos de investigación y de pertinencia en la producción científica.
- Mejorar la dotación de recursos materiales y tecnológicos en las distintas áreas.
- Establecer un programa de incentivo para que los profesores se vean estimulados a investigar.

DAFO: Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades

El análisis DAFO permite evaluar y estructurar una institución, en este caso en el marco de su capacidad de investigación, en base a cuatro bloques que son: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. La misión de la facultad es:

...impulsar y cultivar una Facultad de Ciencias Agropecuarias donde todos tengan participación, donde impere el consenso y el diálogo, con un clima de tolerancia para que el trabajo sea el resultado del esfuerzo y concurso de todos, en beneficio del sector agropecuario, el sector de la gastronomía, en pro de la seguridad y la soberanía alimentaria del país y el bienestar integral de la Familia Panameña (FCA, 2019).

Esta misión se persigue a través de la docencia, la investigación y la extensión, las cuales se renuevan con la actualización continua del estamento docente.

Para que haya una optimización en cada uno de los pilares se requiere una reingeniería en términos de calidad institucional. No solo basta con tratar el tema “investigación” de manera aislada, sino por el contrario, el modelo a reconstruirse debe ser estructural para que los bienes (terreno, presupuesto, infraestructura, equipos, vehículos, etc.) y servicios (internet, acceso a revistas, redes de investigación, alianzas científicas, etc.) estén a disposición de los investigadores del presente y del futuro.

Figura 3

DAFO del componente investigación de la FCA-UP.

| DEBILIDADES | AMENAZAS |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Solo el 18% de los profesores regulares TC tiene un nivel académico de doctorado. • El 59% de los profesores no ha finalizado ninguna investigación en los últimos 12 años. • Los departamentos de Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario, Desarrollo Agropecuario y Protección Vegetal, tienen baja capacidad de producción científica. • El 80% de los profesores regulares TC percibe que no existe una organización de la investigación intradepartamental. • Desde 2013, la sede de Panamá no cuenta con un patrimonio propio para la investigación agropecuaria. • Poca o nula gestión de recursos extrainstitucionales. • Fragilidad estructural de la unidad académica a nivel jerárquico (administración central y departamentos). • No existe una política de investigación a lo interno de la unidad académica. • En la sede de Panamá, la distribución espacial del área de trabajo de los profesores no está definida según departamentos (dispersión). • Inexistencia de un fondo especial de investigación. • El 90.91% de los profesores declaró la falta de presupuesto como una limitante para la investigación, mientras que el 56.82% también señaló la insuficiencia de equipo. | <ul style="list-style-type: none"> • Políticas públicas agropecuarias precarias que afectan la interacción e interdependencia de la facultad con el sector. • La continua estandarización institucional de la normativa sobre las funciones de los docentes sin tomar en cuenta la particularidad de las ciencias agropecuarias. • Carencia de normativa institucional para el registro de proyectos multidisciplinarios en la VIP-UP. • Incursión de la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) en investigaciones agroindustriales. • El mercado laboral exige una mayor preparación del egresado, lo que puede demandar mayor dedicación a las labores docentes. |
| FORTALEZAS | OPORTUNIDADES |
| <ul style="list-style-type: none"> • En la sede de Chiriquí, la distribución espacial del área de trabajo de los profesores está organizada según departamentos (cohesión). • Existen mecanismos institucionales para la formación continua en términos de capacidad de investigación. • La sede de Chiriquí cuenta con un patrimonio propio para el desarrollo de investigaciones. • Un Programa de Relevo Generacional en proceso desde 2014. • Fortalecimiento reciente de los medios de divulgación y de publicación de trabajos científicos y de extensión. • El 80% de los profesores regulares con dedicación de tiempo completo se auto-considera con buena capacidad de investigación. | <ul style="list-style-type: none"> • Fondos de investigación de SENACYT. • Integración de los profesores-investigadores al Sistema Nacional de Investigación de SENACYT. • Alianzas público-privadas para la investigación. • Acople entre profesores y estudiantes para la producción científica. • Programas de capacitación en universidades o centros de investigación con trayectoria en la producción científica y con condiciones similares a la FCA-UP. |

Fuente: Elaborado por el autor, con base a los resultados de la encuesta y entrevistas. Año 2019.

Así pues, en el corto plazo se recomienda una autoevaluación descriptiva departamental en el plano académico y, por sede, en el plano administrativo, para luego definir la estrategia a diseñar, mediante la planificación estratégica que genere la Política de Desarrollo Institucional de la FCA-UP. El componente administrativo de la política debe partir de las condiciones existentes e identificando las faltantes, basándose en un nivel de desarrollo viable según las

restricciones y prioridades. Además, debe acuerparse con planes de desarrollo departamentales (academia), en donde todos los docentes tengan una responsabilidad reconocida por la organización, lo que facilitará el monitoreo y la evaluación de las acciones de cada elemento.

En la actualidad, la FCA-UP tiene una planta de 47 profesores regulares TC. Este cuerpo de docentes tiene gran parte de la responsabilidad de la producción científica en la unidad académica, pues la mayoría tiene especialización a nivel de maestría y una carga horaria de 40 horas semanales, de las cuales una parte se debe dedicar a la investigación. En la **Tabla 4** se presentan las especialidades de los profesores regulares con dedicación tiempo completo por departamento. No obstante, recientemente se incorporaron nuevas especialidades a través de la formación de nuevos profesionales a nivel de maestría, bajo el programa de Relevo Generacional.

Tabla 4
Especialidades desarrolladas por los profesores regulares TC de la FCA-UP, según departamento.

| Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario | Desarrollo Agropecuario | Fitotecnia |
|---|--|--|
| Educación para el hogar | Administración de empresas agropecuarias. Biometría Desarrollo rural Economía agrícola Extensión rural | Biotecnología vegetal Ciencias agrícolas Mejoramiento genético Tecnologías de semillas |
| Protección Vegetal | Suelos y Aguas | Zootecnia |
| Entomología Fitopatología Malherbología Manejo integrado de plagas | Agroforestería Conservación de suelos y aguas Edafología y nutrición de plantas Manejos de cuencas hidrográficas Recursos naturales Silvicultura Suelos tropicales | Biotecnología animal Manejo de pastizales Nutrición animal Pasto y forrajes Producción animal Reproducción animal |

Fuente: Elaborado por el autor, con base a los resultados de la encuesta. Año 2019.

La revisión y clasificación de los temas de investigación, de 2007 hasta 2018, denota una especialización en la producción científica en ciertas categorías como: arroz, maíz, ganado bovino, frijol, pastos, forrajes, ensilaje, malezas, forestal, silvopastoril, cercas vivas, bactericidas, materia orgánica, biocombustibles, control químico y fertilización orgánica. Sin embargo, hay una fuerte polarización en rubros como el arroz, maíz, pastos y alimentación y reproducción en bovinos.

Perfiles de investigación

Se tomó como universo muestral los 44 profesores regulares TC que fueron encuestados, de un total de 47 registrados. Se seleccionaron criterios de análisis que fueron filtrados mediante la variable “departamento”. Con base a la ponderación de los criterios, se determinó el “Coeficiente de Perfil” para poder establecer una comparación preliminar entre los departamentos.

Tabla 5
Perfiles de investigación de los departamentos de la FCA-UP.

| Departamentos | n | Doctorado (0.20) d:n | Investigación Histórica (0.20) r:n | Capacidad (0.10) b:m | Organización (0.20) o:n | Investigación Actual (0.30) i:t | Coeficiente de Perfil |
|---|----|----------------------------|--|----------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Zootecnia | 9 | 3:9 | 8:9 | 4:9 | 2:9 | 36:63 | 0.505 |
| Protección vegetal | 6 | 1:6 | 5:6 | 5:6 | 5:6 | 3:63 | 0.464 |
| Fitotecnia | 5 | 0:5 | 4:5 | 5:5 | 2:5 | 13:63 | 0.402 |
| Suelos y aguas | 11 | 2:11 | 10:11 | 10:11 | 1:11 | 8:63 | 0.365 |
| Desarrollo agropecuario | 11 | 2:11 | 6:11 | 8:11 | 3:11 | 3:63 | 0.287 |
| Ciencias de la familia y del desarrollo comunitario | 2 | 0:2 | 1:2 | 1:2 | 0:2 | 0:63 | 0.150 |

Fuente: Elaborado por el autor. **Leyenda:** n = número de individuos por departamento; d = número de individuos con doctorado; r = número de individuos que afirmaron haber realizado por lo menos un registro de investigación; b = número de individuos que declararon una capacidad de investigación buena; m = número de individuos que declararon una capacidad de investigación media; o = número de individuos que perciben una organización de la investigación en el departamento; i = número de investigaciones por departamento; t = número de investigaciones totales. En verde: valor mayor (positivo), en rojo: menor valor (negativo); En gris: menor valor para Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario (excepción por n = 2).

Los resultados del análisis de los perfiles departamentales reflejan que Zootecnia (0.505) tiene el perfil de investigación más sólido, seguido de Protección Vegetal (0.464), Fitotecnia (0.402), Suelos y Aguas (0.365), Desarrollo Agropecuario (0.287) y Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario (0.150).

Se observa que por departamento:

- Zootecnia resalta como el más sobresaliente en términos de investigación, pero se determinó que un reducido grupo realiza la mayoría de las investigaciones.

- Protección Vegetal muestra una buena organización, además, 5 de 6 profesores se definen con una buena capacidad de investigación. No obstante, es un departamento que realiza pocos aportes a la producción de investigaciones.
- Fitotecnia, es el segundo departamento con mayor contribución a la producción científica, a pesar de no contar con profesores con grado de doctorado. Se presenta con el mejor equilibrio según el análisis multicriterio.
- Suelos y aguas, recientemente ha aparecido en la producción de investigaciones, pero sus aportes están centrados esencialmente en dos profesores y la mayoría tiene un concepto negativo de la organización de la investigación.
- Desarrollo Agropecuario, se caracteriza por la baja producción de investigaciones, aunque una gran parte de su recurso humano (8 de 11) se declara con una buena capacidad de investigación.
- El departamento de Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario resultó con valores muy bajos en la mayoría de los criterios. Sin embargo, tener una planta docente regular TC reducida complica la producción significativa a la investigación de la FCA-UP.

Análisis y discusión

En los inicios de la FCA-UP, los pilares de desarrollo institucional, eran la docencia y la investigación. Desde entonces la investigación no era concebida como una obligación, más bien, era un deber moral del profesor universitario. Sin embargo, con los cambios normativos y del contexto socioeconómico, los profesores fueron saturados con responsabilidades docentes y administrativas, en detrimento de la investigación. En la década del 80, se crea el Consejo de Investigación, el cual se integraba por los directores de departamento y por el director de investigación de la unidad académica. Esta organización permitía una visión interdepartamental de desarrollo de la investigación que, en conjunto con el terreno, infraestructura, equipo y el presupuesto de investigación de aprox. 100,000 dólares, resultaron una composición factible para la producción científica en cantidad y calidad. Según la exploración de la información, desde 2007, el Consejo de Investigación dejó de operar, tornándose imperceptible ante las autoridades que han administrado la unidad académica desde entonces.

Desde principios del presente siglo, la mística de la investigación se fue perdiendo, además de la eliminación del presupuesto de investigación que empeoró el escenario. Estos hechos sucedieron ante la poca beligerancia del colectivo por mantener el sitio de la investigación y su presupuesto particular. Aunado a esto, la edad promedio de los profesores fue aumentando en términos globales, pues la acción sobre la necesidad de un relevo generacional, propuesta por el entonces vicerrector Eldis Barnes, se concreta en 2014, y el mismo está en construcción en estos momentos. No obstante, se debe trabajar en un modelo de producción científica constante, independientemente de la edad y de la categoría de los profesores regulares TC.

La organización de la investigación departamental es una función administrativa, pero la responsabilidad de esta no solo recae en las autoridades del departamento. Sorprende que el 80% de los profesores haya declarado que no perciben una organización de la investigación a nivel departamental. Este resultado es contraintuitivo porque los profesores que componen la unidad departamental tienen una corresponsabilidad e influencia en la organización de la investigación.

La FCA-UP demanda un proceso de reingeniería en el modelo organizacional. La facultad debe contar con una política de desarrollo de la unidad académica, coherente y estable en el tiempo, y las administraciones deben establecer planes estratégicos para alcanzar los objetivos de la política de desarrollo. Este tipo de modelo institucional permite la claridad en la visión de desarrollo de cada departamento y de cada individuo, reduce el margen de improvisación e imprevistos y define las prioridades ante las restricciones. Hernández *et. al* (2015), esbozan que, desde la perspectiva endógena, las universidades en su funcionamiento deben replantearse bajo la necesidad de transformar su cultura institucional, sus procesos administrativos, académicos, curriculares, investigativos y de proyección social, para lograr la excelencia en el servicio educativo y en el impacto social positivo.

Vásquez Rizo & Eduardo (2010) recomiendan un modelo de gestión del conocimiento para medir la capacidad productiva en grupos de investigación. Su propuesta se basa en la medición de indicadores constituidos mediante instrumentos cuantitativos de la productividad en términos de libros, artículos en revistas internacionales indexadas, revistas nacionales indexadas, artículos en revistas no indexadas, ponencias, conferencias, cuadernos de investigación, trabajos técnicos

y manuales. Cabrera (2004) propone una evaluación basada en los elementos fácilmente manejables y plasmarlos en una guía o procedimiento de evaluación, con el objetivo de ser operacional.

El alcance e impacto de la producción científica de la FCA-UP está en función de la calidad institucional de la unidad académica, la cual puede ser fortalecida a través de la voluntad política de las autoridades y del colectivo, de la capacidad técnica especializada, de la planificación intra-facultad y su inserción lógica en la planificación universitaria, de la reorganización, de la participación responsable de los miembros, de la justa y objetiva aplicación del marco normativo, de la asignación de recursos económicos, del reclutamiento según capacidades, de la comunicación óptima y de la verdadera evaluación continua.

Conclusiones

A pesar de la baja participación en la investigación, la FCA-UP ocupa la segunda posición en la producción de investigaciones dentro de su grupo de facultades. No obstante, al profundizar el caso de la FCA-UP, se desprende la interrogante sobre los aportes de otras unidades académicas.

Los departamentos líderes en investigación son: Zootecnia (58% del total), Fitotecnia (21%) y Suelos y Aguas (13%). Los departamentos de Ciencias de la Familia y del Desarrollo Comunitario, Desarrollo Agropecuario y Protección Vegetal, han realizado pocos aportes en materia de investigación. Además, existe poca colaboración entre los docentes a lo interno de los departamentos y, mucho menos, entre los departamentos; la baja colaboración limita la adopción del nuevo paradigma de la interdisciplinariedad y de la multidisciplinariedad.

La baja participación caracteriza a la FCA-UP, ya que, de un total de 49 profesores tiempo completo, 29 (59.18% del total) no han finalizado ninguna investigación en un periodo de 12 años. Esto puede explicarse mediante dos enfoques, el primero se relacionada a la zona de confort psicológica de la mayoría y, el otro, a la falta de un modelo institucional eficaz para la gestión de la investigación. La carencia de verdaderas herramientas de evaluación ha originado imposibilidades para saber en dónde se está, sin poder discriminar las contribuciones individuales en materia de investigación. La fragilidad administrativa causa fallas en la

definición y consecución de las metas, los recursos necesarios y las acciones estratégicas. El ruido de la deficiente gestión crea un desequilibrio indeterminado entre un sector del talento humano que lleva la carga de la investigación y los otros pasajeros clandestinos que abusan del sistema.

Referencias

- Aguirre, J. (2015). *Estudios gerenciales. Inteligencia estratégica: Un sistema para gestionar la innovación*. *Estudios Gerenciales*, 31, pp. 100–110. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.07.001/>.
- Cabrera, V. A. (2004). *El concepto calidad en la educación universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional*. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Recuperado de http://ladecanjose.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/COMPETITIVIDAD_INSTITUTIONAL.pdf/.
- Díaz Olivera, A. P., & Matamoros Hernández, I. B. (2011). *El Análisis DAFO y los Objetivos Estratégicos*. *Contribuciones a la Economía*.
- Hernández Arteaga, R. I., Alvarado Pérez, J. C., & Luna, J. A. (2015). *Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado*. *Educación y Educadores*, 18(1), pp. 95–110. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.6/>.
- Manterola, C., & Otzen, T. (2013). *Por qué Investigar y Cómo Conducir una Investigación. Why Research and How to Conduct an Research*. *Int. J. Morphol.* (Vol. 31). Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v31n4/art56.pdf/>.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. (IISUE, Ed.) (Cuarta Edición). México. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/Enseñar-a-investigar.pdf/>.

- Universidad de Panamá, C. G. U. *Acuerdos del Consejo General Universitario*. Reunión N°5-12, celebrada el 2 de agosto de 2012 (2012). Recuperado de http://consulta.up.ac.pa/ftp/2010/comite_bioetica/documentos/Reglamentodeinvestigacionypostgrado.pdf/.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, G. (2002). *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales : RMCPs*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. (Vol. XLV). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42118507/>.
- Vargas, R. A. (2011). *Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación*. (Vol. XL). Recuperado de <http://stats.oecd.org/>.
- Vásquez Rizo, A., & Eduardo, F. (2010). *Ciencia, Docencia y Tecnología, XXI*, pp. 101–125. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14515335005/>.

Política de formación académica con enfoque de RSU para la Universidad de Panamá, planificación para la acción

| | |
|---|--|
| <p>Pág. 28 - 59</p> <p>Abril Eneida Méndez Chang</p> | <p>Resumen</p> <p>El proyecto de investigación indaga sobre la implementación de la política académico curricular y de responsabilidad social universitaria (RSU) de la Universidad de Panamá, para el período 2007-2012.</p> <p>Se trata de una investigación del tipo descriptiva ya que trabaja sobre realidades de hechos, procurando una interpretación y/o caracterización, indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores. Aplica instrumentos de investigación cualitativos del tipo entrevistas, encuestas y análisis de documentos.</p> <p>Se concluye que fue posible articular ambos ejes de política universitaria y que el proyecto <i>“Fortaleciendo los Planes y Programas de Estudio”</i> propuesto desde la política de RSU, se potenció en el Proyecto de Transformación Académico-Curricular (TAC). A través de esta articulación se orientó una propuesta curricular, tendiente a alcanzar el desarrollo de habilidades sociales, expresadas en la relación con la sociedad, la educación para la conciencia social y el entendimiento de lo global y la exploración del mundo real, asegurando oportunidades de contribución y compromiso social; a partir del enfoque por competencias, el desarrollo del perfil común, la transversalidad del currículum y el núcleo común de formación.</p> <p>Para robustecer la política académica curricular con enfoque de RSU, es necesario: continuar los procesos de Transformación curricular, fortalecer los equipos de comunicación y gestión, capacitar a los docentes e insertar a los alumnos y personal administrativo en el proceso. Se requiere retomar el concepto original que orientó la política de RSU, entendiéndola no solo desde la Extensión, sino también en su integralidad, hacia el eje de Formación.</p> <p>Palabras clave</p> <p>Responsabilidad social universitaria, política, transformación curricular.</p> |
| <p>Universidad de Panamá</p> <p>Unidad de Administración de la Educación– ICASE</p> <p>Amendezchang@hotmail.com</p> | |
| <p>Fecha de Entrega: agosto de 2019.</p> | |
| <p>Fecha de Aceptación: octubre de 2019.</p> | |

An academic training policy with an USR approach for the Universidad de Panama, planning for action

Abstract

This research project studies the implementation of the academic curriculum and university social responsibility (RSU) policies of the Universidad de Panama, for years 2007-2012.

It is a descriptive research for it works on real facts, seeking an interpretation and / or characterization highlighting its most peculiar or differentiating features. There is a priority for the application of qualitative research instruments such as interviews, surveys and document analysis.

The conclusion is that it was possible to articulate both university policy axes and that the project “Strengthening the Study Plans and Curriculum” proposed from the USR policy was enhanced by the Academic-Curricular Transformation Project (ACT). Thanks to this articulation a curricular proposal was oriented, aimed at achieving the development of social skills, expressed in the relationship with society, education for social conscience and understanding of the global and real world exploration, which led to ensure opportunities for social contribution and commitment; based on the competency approach, the development of common profile, the mainstreaming of the curriculum and the common core of training.

Keywords

University social responsibility, policy, curricular transformation.

INTRODUCCIÓN

La Conferencia de Educación Superior de 2009 reconoce que la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. Por ello establece que la educación superior debe asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. De allí la importancia de la Responsabilidad Social Universitaria como eje de política universitaria, entendida como un desafío, que supone el repensar del modelo universitario en todas sus funciones, y en especial, en lo relativo a la formación de profesionales íntegros y comprometidos con las soluciones de los problemas del desarrollo.

La Universidad de Panamá, comprometida con el desarrollo nacional, a través de su permanente vinculación con los sectores más excluidos de la sociedad y atendiendo a su mandato legal (Ley 24 Orgánica de la Universidad de Panamá de 14 de julio de 2005); orienta su planificación estratégica, hacia el logro de políticas, entre las que destacan para el período 2007-2011: La de Responsabilidad Social Universitaria y la de Formación Académica-Curricular.

1. Proyección universitaria,
2. Formación académica y transformación curricular,
3. Producción y desarrollo del conocimiento por la investigación,
4. Alianzas estratégicas con el sistema educativo,
5. Mejoramiento del recurso humano,
6. Innovación tecnológica,
7. Ambiente y gestión de riesgo y,
8. Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

La Política Académica-Curricular (2007-2011), insertó el Eje estratégico 2 de *Formación Académica y Transformación Curricular* el cual consideró el *Proyecto de Transformación Académica-Curricular*. Este proyecto, aprobado por el Consejo Académico de la Universidad de Panamá (Sesión N° 44 del 27 de octubre de 2004), procura orientar y asegurar la congruencia de la oferta educativa, con las necesidades sociales, culturales y académicas del país y las tendencias del desarrollo científico tecnológico.

Por otro lado, la política Responsabilidad Social Universitaria desarrolló, para el Eje Estratégico 6, además de la creación de núcleos gestores e integrar espacios para la RSU; un proyecto dirigido a “*Fortalecer los Planes y Programas de estudio desde el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria*”.

De lo anterior resulta interesante verificar lo avanzado por el proyecto de Transformación Académico-Curricular de la Universidad de Panamá, a la luz de la teoría de la RSU; para de esta manera justificar la viabilidad de una nueva propuesta de política de RSU que potencie el eje de Formación Académica.

PRECEPTOS TEÓRICOS SOBRE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA PARA EL EJE DE FORMACIÓN

Los preceptos teóricos sobre los que se sujeta la RSU, están fundamentados por sus concepciones descriptivas con relación a los compromisos, demandas y proyecciones sobre el desarrollo y las implicancias de las universidades panameñas con la sociedad y sus entornos naturales, comunitarios, académicos-sociales-humanísticos y tecnológicos. La Universidad de Panamá ha suscrito el compromiso social para producir un cambio relacionado con el bienestar social y cultural a partir de un proceso de transformación curricular, que permita enfrentar los desafíos relacionados a la planificación curricular; para lograr aprendizajes significativos que aseguren la formación integral del egresado.

UNIVERSIDAD Y SU COMPROMISO SOCIAL PARA EL CAMBIO

El rol de liderazgo de la universidad como ente de cambio social es resaltado durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009 denominada “*La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*”, en la cual se señala que la educación superior deberá crear conocimientos de alcance mundial para abordar los retos mundiales que aseguren la sostenibilidad (la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública, entre otros); y contribuir con ello a la formación de ciudadanos responsables. Se insta a los centros de educación superior, a que en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) y en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, promuevan la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa. Para ello se advierte, que además de poner atención a los aspectos de calidad, pertinencia, eficacia y transparencia; está la responsabilidad social, aspecto esencial para “*contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia*” (UNESCO, 2009).

La Declaración final de la Conferencia destaca aspectos tales como:

- El rol ético de las universidades “*convertirse en centros que anticipen, adviertan y prevean problemas futuros*” (artículo 2).
- La necesidad de “*creación de conocimiento*”. La universidad “*debe acrecentar el conocimiento mediante la investigación en las ciencias, las artes y las humanidades, y la diseminación de sus resultados*” (artículo 5).
- Que la educación superior debe reforzar su servicio a la sociedad y en especial sus actividades para eliminar la pobreza, la intolerancia, utilizando principalmente

enfoques transdisciplinarios e interdisciplinarios en el análisis de los temas y problemas. (artículo 6).

- La universidad debe “*reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y previsión de las necesidades de la sociedad*” (artículo 7).
- La universidad debe “*situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones y considerarlos responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior*” (artículo 10).

Se aspira a que la universidad forme ciudadanos responsables, atentos a los problemas que le rodean, con plena disposición para participar y liderizar procesos; una universidad donde se forme una conciencia crítica respecto a los problemas sociales que le afectan.

Una universidad que se considera como socialmente responsable debería visualizarse como: respetuosa con el ambiente, segura y saludable para sus empleados (docentes y administrativos) y alumnos, con igualdad de oportunidades y garante de la diversidad cultural, comprometida con las causas sociales y con la cooperación para el desarrollo, justa y transparente, que participa en proyectos de innovación e investigación pertinentes y que responden a las demandas de la sociedad, que genera conocimiento en sostenibilidad y educación ambiental, que es motor en la sociedad y que interactúa con la comunidad dando respuestas a sus problemas.

Entendido así, todas las funciones de la organización universitaria: docencia, investigación, servicios y extensión deberán estar orientadas a atender las demandas sociales. La RSU considera el desarrollo de prácticas educativas que propicien el compromiso social, lleven a la reflexión de los problemas y la resolución de estos.

En el caso de América Latina, la Responsabilidad Social Universitaria, se gesta formalmente en la Declaración de Bello Horizonte (UNESCO-IESALC, 2007), en el cual se indica que la

universidad debe ser capaz de atender los desafíos relacionados con la erradicación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, es decir, deben sumarse y colaborar con las acciones tendientes al logro de los Objetivos del Milenio y de la Educación para Todos.

Se destaca, así mismo, el “Compromiso Social de las Universidades de América Latina y El Caribe”, la necesidad de generar cambios estratégicos, tales como:

- *“Del voluntariado y la filantropía, al compromiso ético con la justicia social y el ejercicio de derechos.*
- *De la acción coyuntural, dispersa y episódica, a las líneas programáticas de largo alcance.*
- *De la realización de actividades de compromiso social por áreas de bajo nivel jerárquico de las instituciones, a su incorporación en las propias misiones institucionales.*
- *De la acción aislada y sectorial, a las sinergias en función de proyectos de país.*
- *De la extensión como servicio de transferencia, a los encuentros sociales, el diálogo de saberes, la construcción de conocimiento pertinente, la participación en proyectos sociales no excluyentes”.*

La formulación e implementación de una política educativa orientada a la RSU supone grandes esfuerzos en pos de un modelo más responsable. Esto conlleva un replanteamiento del plano académico, con implicaciones en la forma en que se enseña y se aprende, esto es ajustes en el currículo; además de un esfuerzo decidido para la conformación de “comunidades de aprendizaje mutuo”, en las que se involucren no solo los miembros de la comunidad universitaria (administrativos, estudiantes y los docentes) sino también los diferentes “públicos” (egresados, competidores, comunidades locales, proveedores de servicios, el Estado, entre otros) que mantienen vínculos con la organización.

EL EJE DE FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

La RSU debe converger en la formación integral de los estudiantes, preparándoles para entender las teorías que describen y explican los fenómenos de la realidad, pero también para fortalecer y consolidar la capacidad de identificar y resolver problemas morales en sus propias vidas, formar competencias para comprometerse e implicarse, escuchar y dialogar, saber mirar a través de los ojos del otro, aprender a ponerse en su lugar; pensar de forma crítica y empática, así como reflexionar (Vallaey, 2012).

La RSU implica orientar la formación del estudiante hacia el desarrollo de su propia conciencia como un elemento importante en la solución de los problemas sociales, mediante acciones concretas que tomen en cuenta también al otro y su realidad; proporcionando competencias interpersonales para comprender a los demás, sentirse afectado y comprometido con las necesidades de su entorno (Vallaey, De la Cruz y Sasía, 2009).

La universidad debe permitir que los individuos logren desarrollarse integralmente con el fin de que sus acciones contribuyan al mejoramiento de la sociedad. La formación profesional y humanística debe fomentar competencias de responsabilidad en sus egresados. Esto implica que la orientación curricular tenga una relación estrecha con los problemas reales (económicos, sociales, ecológicos) de la sociedad y esté en contacto con actores externos involucrados con dichos problemas. Ser socialmente responsable es comprometerse con el contexto (país, comunidad el mundo), intervenir y procurar mejorar las condiciones de vida y de convivencia.

Aún eso, el modelo educativo privativo de la sociedad de consumo en la que nos vemos inmersos, responde cada vez más a promover la competición y el individualismo. Es necesario un cambio hacia un esquema más crítico, basado en el entendimiento de las metas colectivas, el rescate de lo humano como prioritario y la mirada holística de los problemas.

En la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en ALC (OEI, 2008) se señala que “Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función de la cual ella debe estar orientada a la formación integral de las personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad (IESALC- UNESCO, 2008).

La *Responsabilidad Social Universitaria* implica formar en los alumnos la capacidad de comprometerse, de escuchar y de diálogo, de saber mirar a través de los ojos del otro, de aprender a ponerse en su lugar, de tener un pensamiento crítico, capaz de identificar las partes de un todo y su interdependencia, de tener empatía, de entender el sentido auténtico del servicio, de la solidaridad y de la compasión, de “*padeecer con el otro*” (De La Calle Maldonado; García Ramos; y Giménez Armentia, 2007).

Esto supone que los estudiantes se sometan a experiencias, del tipo teórico y práctico, que le permitan sensibilizarse con las personas y las condiciones socio-ambientales y culturales en las que conviven. Lo cual requiere el desarrollo de competencias en el plano de la comunicación, la cooperación, el trabajo en equipo, el liderazgo, la asertividad, la resolución de conflictos, la responsabilidad, el compromiso, la empatía, la organización, el uso responsable de los recursos y el autocontrol entre otras. Se trata de una formación basada en un curriculum sensible, que debe considerar el entorno, así como el autoaprendizaje y el aprendizaje colectivo, reflexivo y propositivo.

La Responsabilidad Social Universitaria, implica como argumenta Ayala (2011, p. 33):

...una visión holística que articule las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social, de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible para la producción y transmisión de saberes para la formación de ciudadanos profesionales responsables.

Con ello la Universidad debe cumplir la misión de integrar un modelo formativo que promueva en su metodología de enseñanza/aprendizaje las situaciones de la realidad social que posibiliten el mejoramiento de las condiciones de vida de su sociedad, de su comunidad, y de su territorio.

A la Universidad, le corresponde *“la función de conservar los valores permanentes del hombre, siendo una de sus funciones la de conjugar el progreso en los aspectos materiales de la vida con la defensa de los valores humanos del espíritu”* (García Ramos, 1991). Según este autor, debe entenderse que: *“la educación, depende de la concepción que se tenga del hombre y de su destino”*. Sólo cuando se ha comprendido bien quién es el hombre en sí mismo y cuál es su meta última, se puede situar adecuadamente el problema de cómo guiarlo a la conquista de su meta personal. En este sentido se advierte sobre los aspectos que deben operativizarse para lograr la formación integral:

- en lo técnico, con la formación de profesionales altamente cualificados;
- en la investigación, con la búsqueda de nuevos conocimientos;
- en lo humano, con la defensa de valores fundamentales como la dignidad de la persona, el carácter sagrado de la vida, la libertad de pensamiento, de palabra y de profesar las propias convicciones, el papel central de la familia, la cooperación de todos para lograr el bien común, el valor del trabajo humano, la autoridad del Estado, gobernado por la ley y la razón;

- y en la formación de la conciencia y del sentido ético, integrándola con la formación técnica e intelectual.

La formación integral promueve una síntesis de saberes. Se trata de aprender a hacer para poder influir sobre el propio entorno, aprender a trabajar en equipo, para participar y cooperar con los demás en el cambio social, aprender a desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad, para que tengan una participación en la sociedad. Formar personas que además de ser capaces de reconocerse (talento, intereses, valores, aspiraciones y debilidades), se muestren comprometidas con su entorno y con sus semejantes.

En la formación integral se destaca *“la formación humanista centrada en el desarrollo profesional como ser humano que se construye en el ejercicio de una profesión y como tal se desempeña en ella”* (Hernández Fernández, 2013, p. 24).

La responsabilidad social es una abstracción, un valor, por tanto, una persona no es socialmente responsable si sólo conoce intelectualmente el concepto; la responsabilidad social se ejerce y concreta a través de una conducta moral (Navarro, 2002). Aristóteles, apunta a sostener que una persona no es moral si únicamente conoce intelectualmente el bien; para serlo es preciso que mantenga una línea de conducta virtuosa: que realice actos virtuosos y que los realice habitualmente, es decir, actos que apunten en dirección al bien, a la supervivencia y a la felicidad del hombre y de la especie humana. Estos actos virtuosos son también llamados conductas constructivas y son aquellas que contribuyen a satisfacer las propias necesidades de autoprotección y desarrollo y, a la vez, cooperar en la satisfacción de las necesidades de los demás, para una plena y sana supervivencia (Navarro, 2003).

La universidad debe estar centrada en dotar de conocimiento a sus alumnos con el fin de su realización personal, de forma ética, y socialmente responsable hacia su desempeño profesional. En este sentido el estudiante debe alcanzar cierta madurez intelectual como emocional que le

permita conocer y reconocer el impacto de sus acciones personales y profesionales, así como reconocer y hacerse responsable de las consecuencias de su actuar.

Aspectos metodológicos

Tradicionalmente, las políticas de educación son estudiadas bajo la rigurosidad de metodologías cuantitativas, recurriendo al uso de instrumentos estadísticos. Sin embargo, cuando hablamos de resolver y analizar problemas referidos a la calidad de la educación, es posible incluir un enfoque cualitativo. La investigación que se propone en este sentido es del tipo descriptiva ya que trabaja sobre realidades de hechos, procurando una interpretación y/o caracterización indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.

Para este estudio se procuró la aplicación de instrumentos de investigación cualitativos basados en: entrevistas semiestructurada dirigida a líderes del proyecto, encuestas de 10 preguntas dirigida a docentes (modelo de encuesta adaptado de Valleays, de la Cruz y Sasia; 2009), y el análisis de documentos.

Los documentos que sirven de referencia para esta investigación son aquellos que definen los conceptos generales, impactos, actores, ejes de RSU entre otros y algunos relacionados con la implementación de proyectos en la región latinoamericana, investigaciones realizadas, así como aquellos relacionados con los temas de políticas educativas. De igual forma servirán de análisis documentos institucionales de la UP: Textos, Boletines informativos, Revistas, Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Panamá, Estatuto Universitario, Plan de Mejoramiento Institucional, Informe de Autoevaluación 2012, Informes de la Vicerrectoría Académica, Modelo Académico Curricular.

Muestreo por conveniencia

El muestreo aleatorio, fue aplicado a docentes por conveniencia, en cuanto a que facilitó la aplicación de la técnica de la encuesta, volcándose en ella, las valoraciones asumidas y emitidas por 67 docentes que laboran en 17 facultades en ambos Campus Universitarios de la Universidad de Panamá (Octavio Méndez Pereira y Harmodio Arias Madrid). Dicha población objeto de estudio es aquella relacionada directamente con la implementación del proyecto de transformación curricular.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Entrevistas

La entrevista semi estructurada fue aplicada a: la Coordinadora del *Proyecto de Transformación Curricular 2004-2016*, y la jefa del *Programa*; quienes refiriéndose al alcance del proyecto y su relación con la RSU señalaron que:

- En el año 2004 se inicia el proceso de transformación académica curricular (Consejo Académico en la Sesión N° 44-04 del 27 de octubre de 2004), que con la aprobación de la Política Académica 2007-2011 se formaliza y cobra fuerza.
- El Modelo Educativo y Académico promulgado en 2006 (que fue ratificado mediante Acuerdo N° 32 del 17-8-2011), sentó las bases y brindó directrices para el trabajo, que por 16 años se ha realizado de manera continua, en las distintas Facultades, Centros Regionales y Extensiones Docentes.

- Se destaca también que “*el proceso de transformación del currículum implementado, es la primera acción que de forma sistemática e integral busca mejorar la calidad de la oferta académica de la Universidad de Panamá*”.
- Las orientaciones teóricas y metodológicas que sustentan las acciones se fundamentan en los lineamientos y disposiciones legales y normativas de la Ley Orgánica y el Estatuto Universitario, así como en enfoques y aportes desde diversas disciplinas acerca de las exigencias de la educación superior para el siglo XXI.
- Desde esas perspectivas, la Política y el Proyecto de Transformación Académica y Curricular tiene claramente definido que la formación de los profesionales debe asegurar:

...profesionales íntegros, generadores de conocimientos con alto compromiso social y creadores de iniciativas que coadyuven a mejorar el bienestar y calidad de vida de los panameños. Es decir, formar profesionales con las competencias sociales de convivencia ciudadana; comprometidos con la protección, uso racional y sostenible del medio ambiente; con valores socialmente aceptados; integrados solidariamente al desarrollo socioeconómico y cultural de país; con una personalidad equilibrada en los aspectos éticos, intelectuales y socio afectivos de la cultura humana. (Universidad de Panamá, 2017).
- Para concretar tales finalidades en la *Política de Transformación del Currículum* se ha establecido que en cada oferta de formación existen rasgos de perfil comunes que distinguen al egresado de la Universidad de Panamá, los que aparecen a continuación:
 - Demostrar plena conciencia de su condición personal y profesional para el cumplimiento cabal de su proyecto de vida desde su particular esfera de

actuación, cimentado en una conciencia ética y valores morales en aras de la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

- Manifestar actitudes, valores e ideales ciudadanos de vida democrática contribuyendo con su participación social comprometida con las tareas de consolidación del estado nacional independiente, con el desarrollo sostenible, la equidad y la justicia social en el marco de la cultura de paz (Universidad de Panamá, 2004)
- Uno de los aspectos en los que se ha trabajado es en la redefinición de los *perfiles de formación* a fin de adecuarlos a las nuevas tendencias y demandas sociales mediante el enfoque de formación por competencias. En dicha tarea se establecen los conocimientos, habilidades, actitudes, valores que debe poseer todo profesional egresado de esta casa de estudios. Para ello se incluyen competencias básicas, genéricas y específicas. Entre las competencias genéricas se encuentran algunas que refieren a RSU, tales como:

Competencias Genéricas que son un referente regional para la formación de profesionales de todas las carreras.

- 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
 - 14. Capacidad creativa.
 - 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
 - 21. Compromiso con su medio socio-cultural.
 - 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
 - 26. Compromiso ético” (Proyecto Tuning América Latina).
- Estrategia de *transversalidad en el curriculum* desde la cual se considera la inclusión a través de las distintas asignaturas el fomento de valores, ideales, actitudes de manera

holística y permanente. Los temas transversales son contenidos a lo largo de la toda la escolaridad que deben permitir que el egresado posea un pensamiento interdisciplinar y transdisciplinar de las temáticas y problemas que afectan la vida en sociedad y en especial, a los sectores más desposeídos, en correspondencia con el compromiso histórico establecido desde su fundación para esta casa de estudios. Los ejes articuladores de la transversalidad directamente vinculados a RSU son los siguientes:

- Educación para la paz y la comprensión intercultural;
- Educación ambiental;
- Educación ciudadana y patriótica;
- Educación para la salud y
- Educación para el trabajo productivo y creador.

- *Núcleo Común de Formación*: Como parte de las transformaciones en los planes y programas de estudio donde está también claramente establecido el enfoque de RSU se puede mencionar la aprobación por el Consejo Académico de un Núcleo Común de Formación que entre sus finalidades se dirige a formar en todas las carreras asignaturas dirigidas al logro de competencias ciudadanas de RSU; aparecen como obligatorias las asignaturas de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, Historia y Geografía de Panamá en las cuales se estudian los principales problemas sociales y ecológicos y se presentan las alternativas de solución.
- Según la Vicerrectoría Académica, como producto de la *Transformación Académica Curricular (TAC)* se han creado 56 nuevas carreras y se han actualizado 65. Ello representa el 67.97% en ambos procesos. El 32,02% de la oferta restante está en distintos niveles de avance en el proceso de actualización (Universidad de Panamá, 2016).

Así mismo señala la Vicerrectoría Académica que:

Según la naturaleza de la carrera y/ asignatura, el tipo de trabajo que realizan profesores y alumnos durante el proceso formativo, pudiera decirse que en algunas de ellas desde hace tiempo se realizan actividades pedagógicas que se enmarcan en este enfoque de RSU, aun cuando no se contemple en la práctica bajo tal denominación. En estos casos puede hacerse de manera sistemática en unas y ocasionalmente en otras dentro de una carrera o asignatura.

Por otro lado, hay carreras en donde no se cumple en lo absoluto con la proyección social desde esta perspectiva o ninguna. Entre estos extremos de seguro habrá una variedad de posibilidades.

Se recomienda por tanto que:

El tema de responsabilidad social universitaria deberá ser motivo de mayor conocimiento y aplicación en lo que al currículum se refiere, lo que implicaría entre otros asuntos de importancia, la capacitación de los docentes y de quienes gestionan en currículum a todos los niveles a fin de que la temática se vaya colocando gradualmente en la cultura universitaria.

Finalmente, respecto a la identificación de experiencias de incorporación del enfoque de RSU desarrolladas durante el proceso de Transformación Curricular que puedan facilitar lineamiento para política de RSU en cuanto a formación académica; *la encargada de la divulgación del proyecto* nos refiere a “Estrategia”- *Boletín Informativo de Transformación Curricular*, que en sus 87 ediciones evidencia un conjunto de actividades que bien pudieran insertarse como de RSU. Al respecto nos comenta que un rápido recorrido a algunos de los ejemplares (disponibles

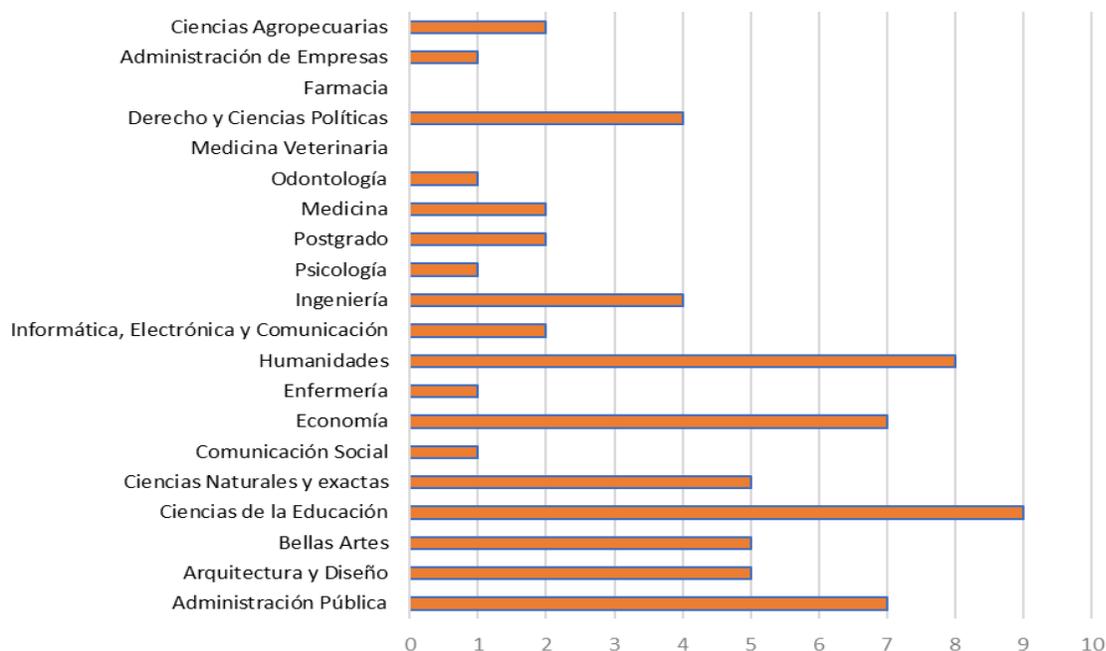
en la web institucional dentro de link de Vicerrectoría Académica) evidencia que las experiencias de RSU se muestran en términos de: Giras de trabajo de campo a comunidades vulnerables, exposiciones, conferencias, investigaciones, pasantías; atendiendo temas relativos a salud (control de vectores, VIH- SIDA), salud animal, ambiente (reforestación, cambio climático), desarrollo comunitario, cultura de paz entre otros.

Encuestas

Entre 2016-2017, se aplicaron un total de 67 encuestas al azar, a docentes de 17 de 19 Facultades de la Universidad de Panamá (Medicina Veterinaria y Farmacia no participaron en la muestra). Se trata de profesores de licenciaturas y otros de nivel de postgrado. El instrumento utilizado para realizar las encuestas tomó como referencia el Manual de Primeros Pasos (Valleays, De la Cruz y Sasia, 2009) para la autoevaluación de la RSU, con ajustes.

La Figura 1, muestra la representatividad de los profesores, según 17 facultades de la Universidad de Panamá.

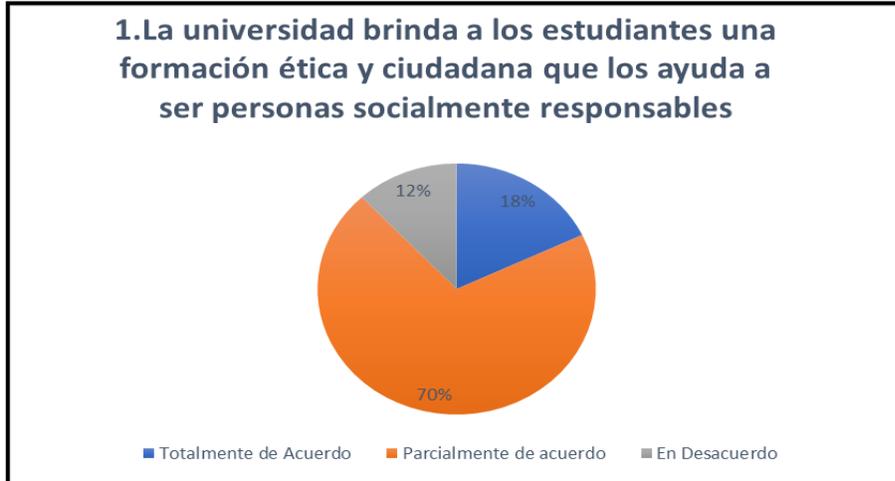
Figura 1
Profesores encuestados por facultad



Fuente: información obtenida de encuesta aplicada. 2016.

Frente a la consulta de si la Universidad brinda una formación ética y ciudadana, el 88% de los entrevistados dice estar total o parcialmente de acuerdo. Esta condición podría suponer, que el componente ético y ciudadano en la formación está presente como parte de los objetivos y la estrategia de aprendizaje, en términos de competencias para la formación profesional.

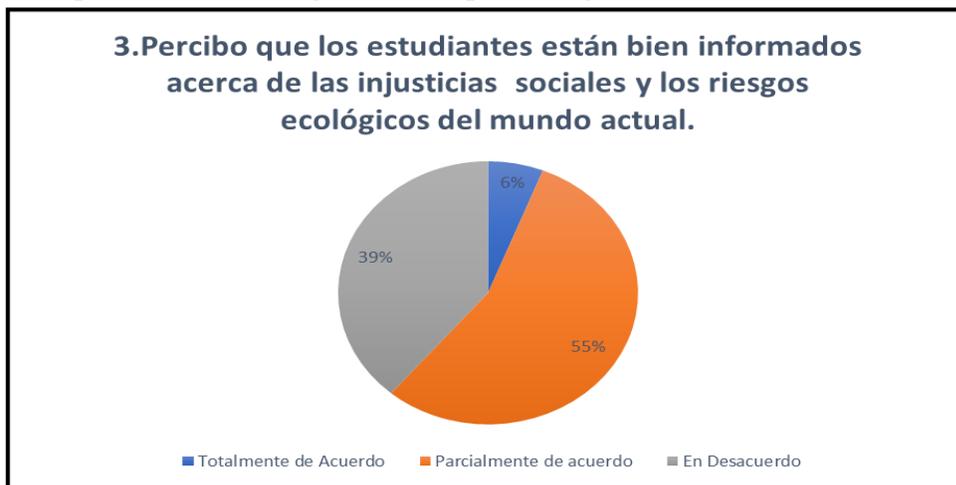
Figura 2
Formación ética de los estudiantes



Fuente: información obtenida de encuesta aplicada. 2016.

Aún lo anterior, la respuesta a la pregunta 3, evidencia que la gran mayoría de los profesores (un 55%), *percibe* que de forma “*parcial*” los estudiantes parecen estar informados de las injusticias sociales y los riesgos ecológicos actuales.

Figura 3
Percepción acerca de información que manejan los estudiantes en materia social y ambiental



Fuente: información obtenida de encuesta aplicada. 2016.

Un aspecto importante en la formación en RSU es la coordinación entre colegas y por departamentos, para el desarrollo de estrategias de enseñanza que aseguren el aprendizaje integral y reflexivo de la realidad social vinculada al campo profesional. La respuesta a la pregunta 2, evidencia problemas de coordinación entre pares que podrían ameritar acciones en materia de capacitación que aseguren una mejor gestión de lo curricular a partir del trabajo colaborativo para la articulación de la responsabilidad social.

Figura 4
Reuniones con colegas para examinar RSU



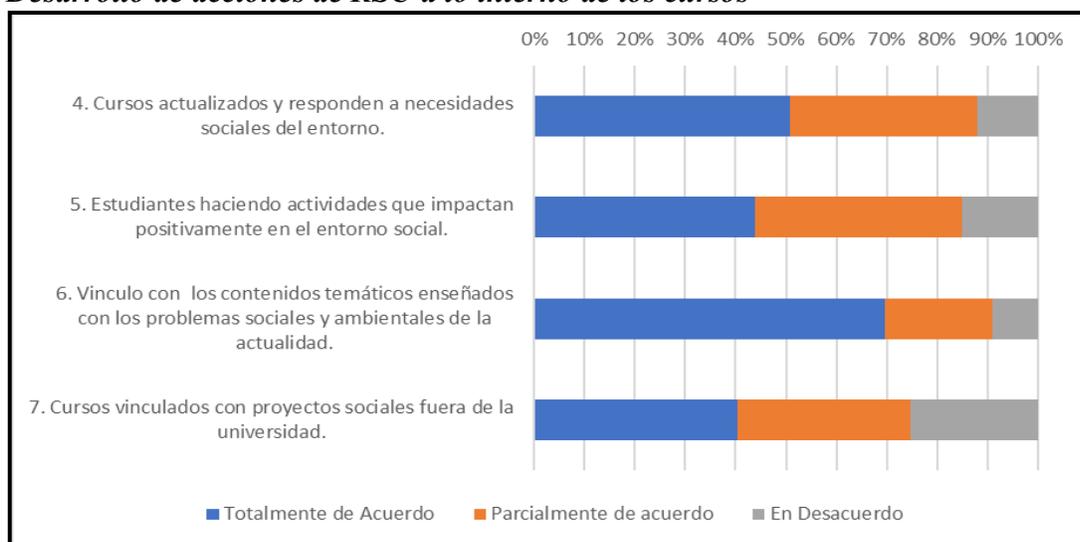
Fuente: información obtenida de encuesta aplicada. 2016.

La consulta acerca de la incorporación de acciones vinculadas con la RSU a lo interno de los cursos evidencia que buena parte de los profesores indican que han actualizado sus cursos atendiendo a la temática social (50%), algunos lo han hecho parcialmente y solo 12% señala que no lo ha realizado.

Esto parece corresponderse con el hecho de que los contenidos temáticos, se señala, atienden lo social y ambiental (70%), aunque aún, las actividades planificadas tengan poco impacto con el entorno (43%) y solo un 27% de los cursos no reporten vínculos con proyectos sociales fuera de la universidad.

Lo anterior evidencia que el Proyecto de Transformación Curricular que condujo a la revisión y actualización de los programas y carreras ha obligado a replantear los cursos hacia objetivos más vinculantes con el entorno social.

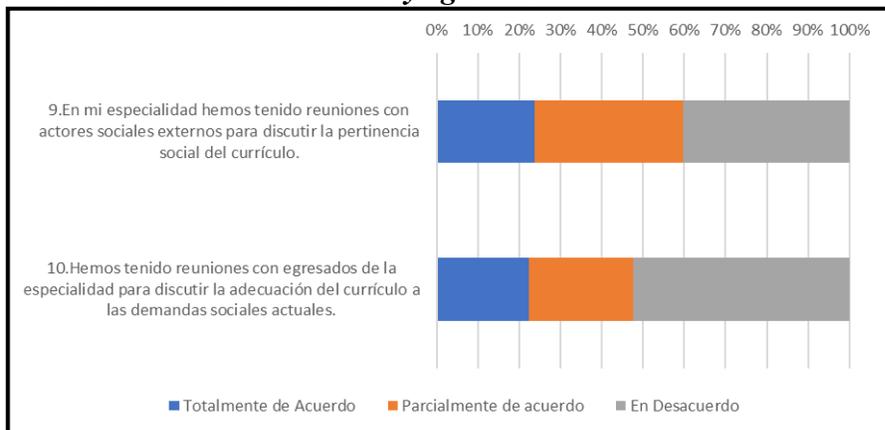
Figura 5
Desarrollo de acciones de RSU a lo interno de los cursos



Fuente: información obtenida de encuesta aplicada. 2016.

En cuanto al establecimiento de vínculos con actores sociales a lo externo de la universidad un 40 % señala estar en desacuerdo en que se hace, sin embargo, cuando se le indaga acerca de los vínculos con los egresados para temas de adecuación del currículum, es mayor el porcentaje que indica que no se logra (52% señala que no se realiza).

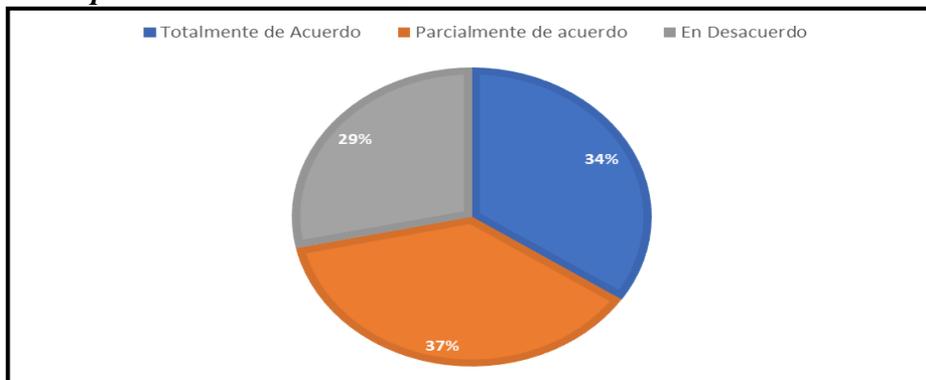
Figura 6
Vínculos con actores externos y egresados



Fuente: información obtenida de encuesta aplicada. 2016.

Finalmente, y respecto al voluntariado se evidencia que, aunque parece realizarse no está del todo articulado a las actividades curriculares.

Figura 7
Participación en actividades de voluntariado solidario



Fuente: información obtenida de encuesta aplicada. 2016.

Análisis Documental

Para el análisis documental se recurrió a la revisión de documentos de: política universitaria, en este caso, la Política Universitaria 2007-2012, en especial lo relativo a la Política de Responsabilidad Social Universitaria (2007-2011, 2012-2016 y 2017-2020); normas, tales como: Ley 24 de 14 de julio de 2005- Universidad de Panamá, el Estatuto Universitario (aprobado por el Consejo General Universitario el 29 de octubre de 2008), el Reglamento de Servicio Social (aprobado por Consejo Académico Reunión 41-07 del 1 de agosto de 2007), así como el Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá- 2008 y el Informe Final de Acreditación de la Universidad de Panamá de 2012.

Todos estos documentos se evaluaron en función de 4 aspectos distintivos de la RSU para lo académico:

- Presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo (DD.HH., desarrollo sostenible, ética profesional y cívica, gestión de la RS, etcétera).
- Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario.
- Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales.
- Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares.

Es importante resaltar que en casi todos los documentos se observó vinculación con los cuatro aspectos analizados, destacándose con ello, no solo la presencia de las temáticas de RSU, sino la propuesta curricular dirigida hacia aprendizajes basados en proyectos y la permanente vinculación con actores sociales para la definición de las mallas curriculares.

Aún eso los aspectos de política de RSU desde el 2008 y los propuesto hasta el 2020, inclinan el tema de la responsabilidad social hacia la extensión, desvinculándola de lo académico curricular.

En lo relativo a la “articulación entre la profesionalización y el voluntariado” poco se evidencia. El concepto de *voluntariado* como acción de la universidad solo se menciona en el Informe Final de Acreditación. Esto quizás por la preminencia del Servicio Social, legalizado desde 2007, que se presenta como una acción más contundente de relación universidad – sociedad. El Servicio Social es realizado por los estudiantes, como parte de su pensum, sin recibir remuneración económica o prestaciones laborales y se ejecuta en beneficio de las comunidades y otros sectores que lo requieran, privilegiando a las clases más necesitadas.

Discusión

El Proyecto de Transformación Curricular iniciado en 2004, conduce y orienta la Política universitaria de la Universidad de Panamá para el período 2007-2011 en lo académico curricular, y logra su articulación con lo propuesto en términos de Política de Responsabilidad Social Universitaria. Esto se evidencia en la propuesta del Proyecto de Fortaleciendo los Planes y Programas de Estudio desde el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria, para el 2007-2011.

Se trata de la primera acción, que de forma sistemática e integral busca mejorar la calidad de la oferta académica de la Universidad de Panamá procurando el logro de la misión y visión universitarias. La misma se basa en orientaciones teóricas y metodológicas que se fundamentan en los lineamientos y disposiciones legales y las normativas universitarias, así como en las exigencias de calidad para la educación superior para el siglo XXI (incluyen la responsabilidad social universitaria).

El proyecto considera cambios profundos en lo curricular tendiente a incorporar la RSU a partir del desarrollo de habilidades sociales, expresadas en la relación con la sociedad, la educación para la conciencia social y el entendimiento de lo global y la exploración del mundo real, asegurando oportunidades de contribución y compromiso social. Esto queda claramente

evidenciado en: el *Enfoque de formación por competencias*, que incluye algunas referidas directamente con la RSU, la consecución de un *Perfil Común* que diferencie al egresado de la Universidad de Panamá en términos de “manifestar actitudes, valores e ideales ciudadanos de vida democrática contribuyendo con su participación social comprometida con las tareas de consolidación del estado nacional independiente, con el desarrollo sostenible, la equidad y la justicia social en el marco de la cultura de paz”; en el desarrollo de una *Estrategia de Transversalidad en el Curriculum* tendiente a promover un pensamiento interdisciplinar y transdisciplinar de las temáticas y problemas que afectan la vida en sociedad y en especial, a los sectores más desposeídos, en correspondencia con el compromiso histórico de la Universidad de Panamá; en la propuesta de inserción del *Núcleo Común de Formación* que coloca como obligatorias las asignaturas de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, Historia y Geografía de Panamá en las cuales se estudian los principales problemas sociales y ecológicos buscando de esta forma articular el pensamiento crítico hacia la solución de problemas de la comunidad panameña.

Es claro que el *Proyecto de Transformación Curricular* procura la integralidad en la formación de profesionales, con fortalezas en lo humanístico, así como en lo técnico científico; para lo cual considera el vínculo estrecho con la investigación y la extensión, con el fin de procurar conocimiento útil, con alto compromiso social y ético. Profesionales creadores de iniciativas que coadyuven a mejorar el bienestar y calidad de vida de los panameños, atendiendo con ello a la misión y visión de la Universidad de Panamá.

Durante el análisis documental pudo evidenciarse la incorporación del enfoque de RSU en los documentos de política y normativa universitaria, lo cual podría sustentar la formulación y desarrollo de acciones subsecuentes, encaminadas a dar forma a una política más robusta en materia curricular con enfoque de RSU.

Del análisis de las encuestas a los profesores de las diferentes facultades aplicadas en 2016, se observa el compromiso de los docentes por vincular aspectos de responsabilidad social en sus cursos, tanto a nivel de la pertinencia y actualización de los contenidos temáticos, así como en las estrategias didácticas orientadas a los contextos.

Un hallazgo interesante es la poca inserción del componente de voluntariado en la vida universitaria, esto quizás debido a la formalización del Servicio Social obligatorio. El Servicio Social obligatorio (vigente en UP desde el 2007) es una oportunidad para la inserción de la RSU, en su estructuración y fines permite una plataforma eficiente para orientar procesos de formación profesional responsable. Aún eso, por ocurrir al final de la carrera, no puede ser considerado como único. Y debe ser antecedido y complementado con otras acciones que, a lo largo de la formación, permitan un mejor desarrollo de propuestas para su ejecución.

Por otro lado coincidimos, en que según la naturaleza de la carrera y/ asignatura, el tipo de trabajo que realizan profesores y alumnos, en la actualidad, durante el proceso formativo, en algunos casos y desde hace tiempo, consideran el desarrollo de actividades pedagógicas que se enmarcan en el enfoque de RSU, de esto da muestra las 87 ediciones del Boletín Informativo de Transformación Curricular; en donde se evidencia el desarrollo de actividades que bien pudieran insertarse como de RSU tales como: Giras de trabajo de campo a comunidades vulnerables, exposiciones, conferencias, investigaciones, pasantías; atendiendo temas relativos a salud (control de vectores, VIH- SIDA), salud animal, ambiente (reforestación, cambio climático), desarrollo comunitario, cultura de paz entre otros.

Aún lo anterior es necesario dar mayor coherencia a las estrategias didácticas implementadas, por lo cual urge promover el fortalecimiento de las capacidades de los docentes en el uso de metodologías participativas que aseguren el aprendizaje colaborativo, dirigido a la resolución de problemas reales /complejos del contexto socioeconómico de las poblaciones y los ecosistemas,

procurando además la orientación al servicio; esto con el fin de asegurar el carácter activo y propositivo del estudiante y de la educación basada en valores. En esta misma línea es necesario ahondar aún más en la concreción del perfil del docente para la implementación del RSU, fortaleciendo capacidades de los profesores para tomar decisiones a partir de la reflexión acerca del contexto y las características del curso.

Conclusión

Preocupa, que aún los avances en materia de RSU y transformación curricular articulados y propuestos para la política universitaria 2007-2011; en los sucesivos dos planes estratégicos de la Universidad de Panamá 2012-2016 y 2017-2021 aunque se declara el componente de RSU, este se observa más que nada vinculado a acciones de divulgación de la “*cultura de RSU*” y como una acción prioritariamente de Extensión, dejándose de lado el “*eje de formación*”.

Los docentes muestran inquietud por establecer permanentes y más estables vínculos a lo externo de la universidad (sociedad y egresados), que permitan la pertinencia social de los diseños curriculares de las carreras y en consecuencia los programas de las asignaturas; este aspecto merece resaltarse, dado el rol de importancia, que este actor tiene, para el logro de la implementación de la política.

Hace falta mayor estímulo a la comunicación y el establecimiento de espacios para el trabajo interdisciplinario a lo interno y externo de las carreras que faciliten la inserción de la RSU de forma óptima. Esto supone además la movilización de lo administrativo para subsanar estas debilidades.

Finalmente, mientras no se entienda la relevancia y complejidad de la RSU en el quehacer universitario poco podrá avanzarse para el diseño de un modelo a tono con el carácter de nuestra

institución (principal universidad pública del país), aun cuando de forma declarativa los documentos de política lo señalen. Por ello hace falta una mayor sensibilización de las autoridades y de la comunidad educativa.

Para el diseño e implementación de una política académica curricular con enfoque de RSU en la Universidad de Panamá, es perfectamente rescatable y necesario continuar los procesos de Transformación curricular, siempre y cuando se vaya de la mano acciones tendientes al fortalecimiento de los equipos de comunicación y gestión curricular, la capacitación de los docentes y la inserción de los alumnos y personal administrativo. Aspectos estos esenciales para el éxito de una acción de política.

Referencias

- Ayala García, Mauricio Osvaldo. (2011). *Responsabilidad social universitaria*. El Salvador. Universidad Francisco Gavidia. Revista Realidad y Reflexión N° 33. Septiembre a diciembre. 2011.
- De la Calle Maldonado de Guevara, C. y Otros. (2007). “*La formación de la responsabilidad social en la universidad*”. Revista Complutense de Educación. Vol. 18 Núm. 2 (2007), pp. 47-66. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/27593658_La_formacion_de_la_responsabilidad_social_en_la_universidad/.
- García Ramos, J. (1991). “*La formación integral: objetivo de la Universidad: Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad*”. Revista Complutense de Educación, m, Vol. 2 (2) – pp. 323-335.

- Hernández Fernández, H.; Hernández, A.; y González, M. (2013). *La formación profesional en el contexto de la educación superior cubana. Características principales*. En *Aportes de Enfoque histórico-cultural a la educación. Experiencias de su aplicación en la Universidad de La Habana*. Cuba: Editorial FEDUN.
- Navarro, G. (2002). “*Universidad Construye País: una experiencia de cooperación entre las Universidades Chilenas*”. Ponencia presentada al Seminario Nuevos Modelos de Cooperación Social: un enfoque socio jurídico. Evento realizado en Oñati-España, entre el 19 y 20 de septiembre.
- Navarro, G. (2003). *Educación para la responsabilidad social: Elementos para la discusión*. Chile: Universidad de Concepción.
- Organización de Estados Iberoamericanos -O.E.I.- (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe Conferencia Regional de Educación Superior.
- Tünnermann B., C. (2009). *La Educación Superior necesaria para el Siglo XXI*. Revista Temas No. 57, (Pp. 42-51).
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Recuperado de www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2009). *II Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de www.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_cm09es.pdf/.

UNESCO-IESALC. (2007). Congreso Internacional de Rectores Latinoamericanos y Caribeños. Declaración Final de Bello Horizonte.

UNESCO-IESALC. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Panamericana. Formas e Impresos S.A.

Universidad de Panamá. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*.

Universidad de Panamá. (2016). *Informe Final. La Transformación Académica Curricular 2004-2013. Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016*.

Universidad de Panamá. (2009). *Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá*. Ratificado mediante Acuerdo N° 32 del 17-8-2011.

Universidad de Panamá. (2009). Reglamento del Servicio Social de la Universidad de Panamá Aprobado por Consejo Académico Reunión 41-07 del 1 de agosto de 2007 y por el Consejo General Universitario N° 2-10 del 2 de marzo de 2009.

Universidad de Panamá. (2008). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011*.

Universidad de Panamá. (2008). Estatuto Universitario. Aprobado por el Consejo General Universitario el 29 de octubre de 2008).

Universidad de Panamá. Ley 24 de 14 de julio de 2005- Universidad de Panamá.

Universidad de Panamá. (2004). Política y Proyecto de Transformación Académica Curricular. Universidad de Panamá. Consejo académico, Sesión N° 44-04 del 27 de octubre de 2004.

Vallaes, F.; De La Cruz, C.; y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México: McGraw Hill.

El Currículum oculto en la educación universitaria: Un estudio de caso en la Universidad de Panamá

| | |
|--|--|
| Pág. 60 - 85 | Resumen |
| Ana E. Patiño M. | <p>Las prácticas de currículum oculto suponen que las universidades realizan más que la transmisión de conocimiento del currículum oficial. El impacto de estas prácticas, en algunos casos, llega a resultar mayor que el del currículum formal. Así el problema de esta investigación es <i>¿Existen prácticas de currículum oculto por parte de profesores? De ser así, ¿Qué implicaciones o impacto tienen en el estudiante graduando?</i></p> |
| Universidad de Panamá | La metodología utilizada fue de tipo exploratoria y de enfoque experimental, con un nivel de abstracción aplicado y su temporalización de corte transversal. Para ello, se aplicó una encuesta a 73 estudiantes graduandos tanto del Campus como de cuatro Centros Regionales Universitarios, cuyos resultados se analizan en función de una prueba de hipótesis a través de un muestreo aleatorio simple, y un modelo de interacción univariado. |
| Facultad de Economía | Los hallazgos principales denotan que efectivamente los profesores realizan prácticas de currículum oculto. Se practican las cuatro dimensiones: Política, religiosa, ideológica y la de valores. Los estudiantes están de acuerdo con dichas prácticas porque consideran que son necesarias para el futuro de un profesional formado integralmente, pero desaprueban las prácticas de la dimensión religiosa. |
| Departamento de Teoría y Desarrollo Económico | Palabras clave |
| ana.patino@up.ac.pa | Currículum oculto, dimensión política, dimensión religiosa, dimensión ideológica, dimensión de valores, grado de influencia. |
| Fecha de Entrega: agosto de 2019. | |
| Fecha de Aceptación: octubre de 2019. | |

The Hidden Curriculum in Higher Education: A Case Study at the Universidad de Panama

Abstract

The practice of hidden curriculum implies that universities carry out more than transferring knowledge through their prescribed curricula. The impact of these practices, in some cases, happen to be greater than those included in the formal curriculum. So, the problem of this research is: Do professors turn to hidden curriculum practices in their teaching? If so, what implications or impact do such practices have on senior students?

We used an exploratory type methodology and an experimental approach, with an applied level of abstraction and its cross-sectional temporization. To achieve it, a survey was applied to 73 senior students both at the main Campus and at four Regional University Campuses, whose results are analyzed based on a hypothesis test through a simple random sampling, and a univariate interaction model.

The main findings evidence that in fact teachers carry out hidden curriculum practices in four dimensions: political, religious, ideological and values. Students agree with these practices because they consider them as necessary for the future of a fully trained professional, but they disagree with the practices in the religious dimension.

Keywords

Hidden curriculum, political dimension, religious dimension, ideological dimension, dimension of values and degree of influence.

Introducción

El propósito de este artículo consiste en presentar los resultados de una investigación, que buscaba comprobar si los profesores universitarios realizan prácticas de currículum oculto y posteriormente, analizar el impacto de dichas prácticas en sus estudiantes graduandos. Estas prácticas expresan la idea de que subyacen impactos sociales, políticos, ideológicos y culturales en las actividades educativas y en muchas ocasiones su impacto llega a resultar mayor que el del currículum oficial. Para esta investigación se seleccionó una unidad académica del campus central de la Universidad de Panamá y cuatro centros regionales universitarios.

La Universidad de Panamá es una institución que se caracteriza por la realización de debates, foros y congresos orientados a resolver distintos problemas a nivel nacional y muchos de sus profesores(as) han jugado importantes roles en escenarios de la vida política y administrativa a nivel privado y público. El artículo presenta un abordaje teórico y conceptual, posteriormente se fundamenta la metodología del diseño de la investigación y por último se presentan los resultados y principales hallazgos.

1. Abordaje teórico - conceptual

El abordaje o marco referencial epistemológico facilita el establecimiento de hipótesis y por ende en la producción del nuevo conocimiento. En este sentido hacemos referencia al concepto de currículum oculto y los autores Henry Giroux y Jurjo Torres Santomé. En cuanto a la conceptualización, el currículum ha sido presentado de diferentes maneras; es frecuente encontrarlo como un proceso, como un producto, o como ambos. Sin embargo, los teóricos del currículum han descrito que, de manera paralela o alternativa al currículum formal, existe otro currículum denominado “*currículo oculto*”, término acuñado en 1968 por el educador norteamericano Philip W. Jackson; quien al respecto indica:

...la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el currículum “oficial”, por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos currículos se relacionan entre sí de diversos e importantes modos (Jackson, 2001, p.73).

Por su parte, John Eggleston (1980), afirma que el currículum oculto no constituye nada nuevo, ya que se advierte su presencia en la reforma del siglo XIX; sostiene que tanto alumnos como profesores deben aprender este currículum que califica de esencial, si es que quieren sobrevivir en el salón de clase y lograr siquiera un principio de participación en el currículum oficial. En esta misma línea, José D. Huerta Peña, (1988) plantea que, entendemos al currículum oculto como un proceso de enseñanza aprendizaje, paralelo e implícito al currículum formal que se expresa de manera cotidiana, consciente o inconscientemente en el ámbito escolar a través de los valores, mensajes, actitudes e intereses de quienes conviven el proceso educativo formal, legitimando con él la cultura y el poder del sistema dominante.

María José López Da Silva (1996) plantea que hoy en día podemos encontrar ocupando los banquillos escolares a los hijos de los trabajadores, a los de la clase media y a los de la burguesa. Esto puede provocar la ilusión de que todo el mundo tiene las mismas oportunidades de educación. Pero vamos a verificar que esto no es realmente cierto, se trata tan solo de la implementación de mecanismos ideológicos que se van a producir al interior de la escuela, cuyo objetivo es perpetuar las desigualdades sociales, las diferencias de clase existentes en la sociedad; uno de estos mecanismos es el llamado currículum oculto.

Una vez planteadas las anteriores conceptualizaciones, podemos elaborar un constructo propio de currículo oculto: Es el currículo paralelo, currículo vivido, currículo real; asumiendo que el currículo oculto son todos los elementos que, sin estar contemplados en el currículum formal de la institución, se inculca a través de la práctica docente cotidiana en la educación superior, que incluso, puede llegar a tener mayor significación que los aprendizajes explícitos en el currículo oficial.

Como referencia teórica, presentamos el planteamiento de Jurjo Torres Santomé que, junto al enfoque de Henry Giroux, se posicionan como el basamento teórico de la investigación. El enfoque crítico del pedagogo español **Torres**, activista político y profesional crítico, se evidencia en 1991, cuando publica una investigación sobre currículum oculto. El sostiene que en toda sociedad las clases sociales y/o grupos que detentan el poder tratan de imponer y legitimar su dominio y de organizar su reproducción mediante ambos tipos de discursos en los diferentes escenarios donde se desenvuelve la actividad humana, contando para ello con la ayuda imprescindible del Estado. Uno de esos escenarios es la institución escolar o educativa, institución que ha denominado como *Aparato Ideológico de Estado*, afirmando que desempeña, en todos sus aspectos, la función dominante, adicionales a los restantes aparatos ideológicos de Estado (el religioso, jurídico, político, sindical, de la información y cultural).

Puntualiza, que hoy en día, el centro educativo prepara para la vida, pero una vida de automatización, en la que el valor radica en el consumo y, por ende, reafirma la separación de clase y viene la pobreza. Los gobiernos empresariales dan pie a que este tipo de currículo se aplique y además del olvido de la enseñanza pública para dar entrada a la privada-religiosa, no laica. Finalmente, señala que las instituciones educativas son las principales encargadas de la reproducción social, de correspondencia y cultural del sistema capitalista, la cual desempeña tan bien su función de preservar las clases sociales.

En segunda instancia, presentamos a Henry Giroux, que publica el libro *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1997), que sirve de base o

fundamento teórico para definir una tríada de enfoques-paradigmas teóricos en la pedagogía y hace un abordaje que sustenta la importancia de las prácticas del currículum oculto, especialmente en el campo de las ciencias económicas. En la visión de Giroux, la institución educativa no es, como entienden otros enfoques, un ámbito autónomo, sino que se halla engarzado en la mayor complejidad de la sociedad y economía que la han producido; así cualquier análisis que hagamos de la institución educativa se explica desde una perspectiva teórica que se pronuncia también, de un modo u otro, acerca de la sociedad, la verdad y la realidad en general.

Se trata de la filosofía que subyace a cualquier producción humana, también la acción y producción humana (economía), que lejos de cómo lo ve el enfoque estatista que emana del paradigma neoliberal. Giroux exalta la pedagogía crítica, como teoría que propone que los estudiantes, a través de la práctica, alcanzan una conciencia crítica dentro de su sociedad; una pedagogía liberadora como un vehículo para la construcción de la razón crítica que les permita a los ciudadanos romper con lo predefinido, es decir, que sean capaces de tomar una posición crítica frente a la sociedad y su dominación existente a causa del seguimiento de las pedagogías tradicionales.

Posteriormente publica: *Teoría y Resistencia en Educación: Una pedagogía para la oposición* (Giroux, 1997), donde critica el discurso convencional de la alfabetización, ya que éste la define en términos mecánicos y/o funcionales; la concibe como la simple adquisición de ciertas habilidades relacionadas con el lenguaje escrito y la sumerge a la lógica y las necesidades del capital, midiendo su valor según la demanda de dichas habilidades de lectura y escritura necesarias para el crecimiento del sector trabajo. Al respecto, Giroux (1992) señala que:

Tanto la alfabetización como la escolarización misma son parte de un fenómeno político, y en parte representan un terreno epistemológico asediado en el que diferentes grupos sociales luchan

por la forma en que ha de ser expresada, reproducida y resistida, consecuentemente, la alfabetización en términos convencionales ha caído bajo el peso de la ideología operacional que da forma y legitima a la lógica de la sociedad dominante (p. 260).

Para Giroux, el currículum oculto se encuentra constituido por las normas, valores, y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de las estructuras subyacentes tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula. En otras palabras, la escuela es mucho más que los contenidos formales de cada asignatura y las herramientas didácticas empleadas por los maestros y profesores para transmitir dichos contenidos.

2. Abordaje metodológico

Esta investigación es exploratoria y de enfoque experimental, tiene un nivel de abstracción aplicado, sigue un procedimiento de comprobación experimental para rechazar o aceptar la hipótesis de que las prácticas de currículum oculto de los profesores impactan positivamente en los estudiantes graduandos. Implicó dos componentes para el análisis; el primero es un muestreo aleatorio simple y el segundo, una experimentación con las dos variables de la investigación, las cuales serán analizadas a través del método estadístico Análisis de Varianzas (Anova). Las fuentes primarias, provienen de las encuestas validadas aplicadas a estudiantes de la unidad académica seleccionada, distribuidos en el Campus Central y los respectivos Centros Regionales Universitarios. Se decidió encuestar a estudiantes graduandos, ya que estos han tenido la oportunidad a lo largo de su carrera de conocer y tratar a muchos profesores; adicional a ello poseen mayor madurez, conocimiento y experiencia en el llenado del cuestionario.

3. Dimensiones de curriculum oculto analizadas

Las cuatro dimensiones del currículum oculto que se consideraron en esta investigación son la dimensión religiosa, la dimensión política, la dimensión ideológica y la ética y valores, que para los fines de estudio se delimitó como sigue:

- **Dimensión Religiosa:** para evidenciar su práctica se deben desarrollar algunas de las siguientes prácticas: Defensa o crítica de la laicidad, del cristianismo, del ateísmo y de otras religiones.
- **Dimensión Política:** para evidenciar la práctica se debe desarrollar algunas de las siguientes prácticas: Defensa o crítica a la política gubernamental. defensa o crítica de la política partidista, defensa o crítica de la política ambientalista y defensa o crítica a la política con enfoque de género.
- **Dimensión Ideológica/filosófica:** para evidenciar su práctica se deben desarrollar algunas de las siguientes prácticas: Defensa o crítica del comunismo y socialismo, defensa o crítica del capitalismo defensa o crítica del neoliberalismo y defensa o crítica el eclecticismo.
- **Dimensión de Ética y Valores:** para evidenciar esta práctica se deben desarrollar algunas de las siguientes prácticas: Discusión de valores fundamentales, de valores humanos y personales, de valores morales y de valores cívicos y culturales.

4. Diseño de la investigación

La investigación tiene dos componentes de análisis, el primero es una prueba de hipótesis a través de un muestreo aleatorio simple, y el segundo, es un modelo de interacción univariado. El muestreo aleatorio simple se utilizó para demostrar la existencia de prácticas de currículum oculto por parte de los profesores, basados en el planteamiento de las siguientes hipótesis:

- **H₀: $\mu \leq 50\%$ Hipótesis Nula:** “Los profesores no desarrollan prácticas de currículum oculto”. El 50% o menos de los encuestados afirmaron que sus profesores realizan prácticas de Currículum Oculto.
- **H₁: $\mu > 50\%$ Hipótesis Alternativa:** “Los profesores desarrollan prácticas de currículum oculto”. Más del 50% de los encuestados afirmaron que sus profesores realizan prácticas de Currículum Oculto.

El cálculo de la muestra resultó de 73 estudiantes, considerando una población finita de 225, el valor de la distribución de Gauss, $Z_{\alpha=0.05} = 1.96$, el grado de confianza es del 95% y su error máximo permitido (e) es del 5%. Se prevé que el 95% de los estudiantes se ven impactados de alguna forma por las prácticas de currículum oculto, por ello la proporción (p) es de 0.95.

El modelo de interacción univariado se desarrolló a través del método estadístico de Análisis de la Varianza (ANOVA) unifactorial, que estudia simultáneamente los efectos de variación e interacción entre las variables en análisis no son nulas ANOVA es una técnica estadística que señala si dos variables (independiente y dependiente) están relacionadas.

Es decir, compara las medias de la variable dependiente entre los grupos o categorías de la variable independiente.

La Hipótesis del Modelo ANOVA supone que las interacciones entre las variables factores no son nulas, la interacción de las variables causa efectos una sobre la otra, por lo tanto, se tiene la siguiente hipótesis para demostrar la a probabilidad resultante debe ser menor de 0.05 para aceptar Ho y la probabilidad debe ser mayor de 0.05, para rechazar Ho.

Hipótesis: Efectos del tratamiento

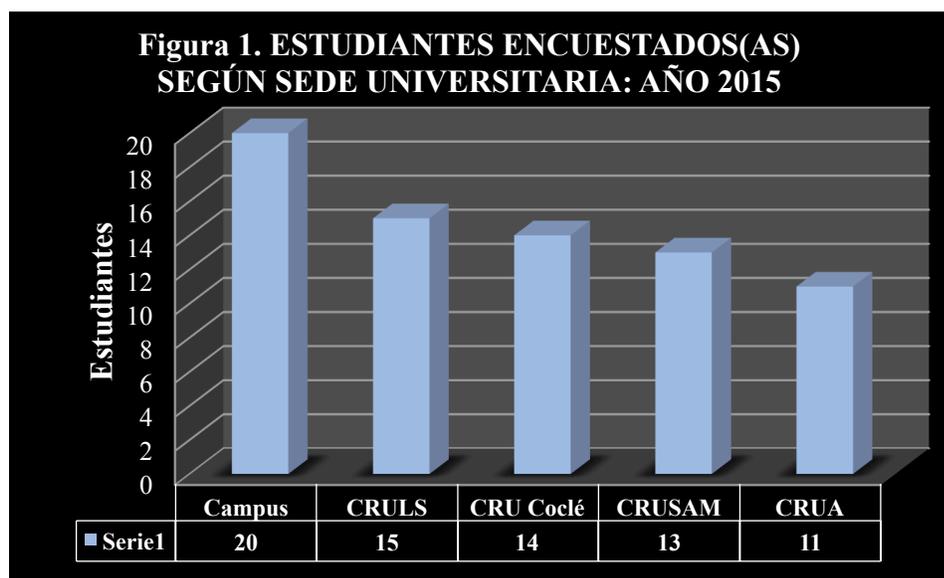
- **H₀: $\tau_1 = \tau_2 = \dots = \tau_a = 0$** No existe diferencia significativa entre la media de los tratamientos, es decir que son iguales.

- **H₁: H₁: al menos una $\tau_i \neq 0$** Existe diferencia significativa entre la media de los tratamientos, es decir que son diferentes.

5. Análisis de los resultados del muestreo

a. Aspectos generales de los encuestados(as): Del total de los encuestados(as), veinte pertenecen a Campus Central, quince del Centro Regional de Los Santos (CRULS), once del Centro Regional de Azuero (CRUA), catorce del Centro Regional de Coclé (CRU Coclé) y trece del Centro Regional de San Miguelito (CRUSAM). Por motivos presupuestarios, no se pudo llegar a encuestar en los demás Centros Regionales Universitarios ni en las Extensiones Universitarias. Estos datos se presentan en la Figura 1.

De los encuestados(as) el 68% (50 estudiantes) son mujeres y el restante 32%, hombres. Esta realidad se corresponde con los datos estadísticos de egreso de la Universidad de Panamá, los cuales plantean que siete de cada diez egresados universitarios son mujeres. Un factor importante que incide en las respuestas es la edad de los encuestados(as), dado a que sus respuestas están condicionadas por la experiencia y madurez de cada uno de los estudiantes. En este sentido, se puede apreciar que la mayor parte de los encuestados(as) el 60% (44 estudiantes) tiene entre 26 y 28 años de edad, en tanto que en menor grado se encuestaron estudiantes mayores de 30 años de edad.

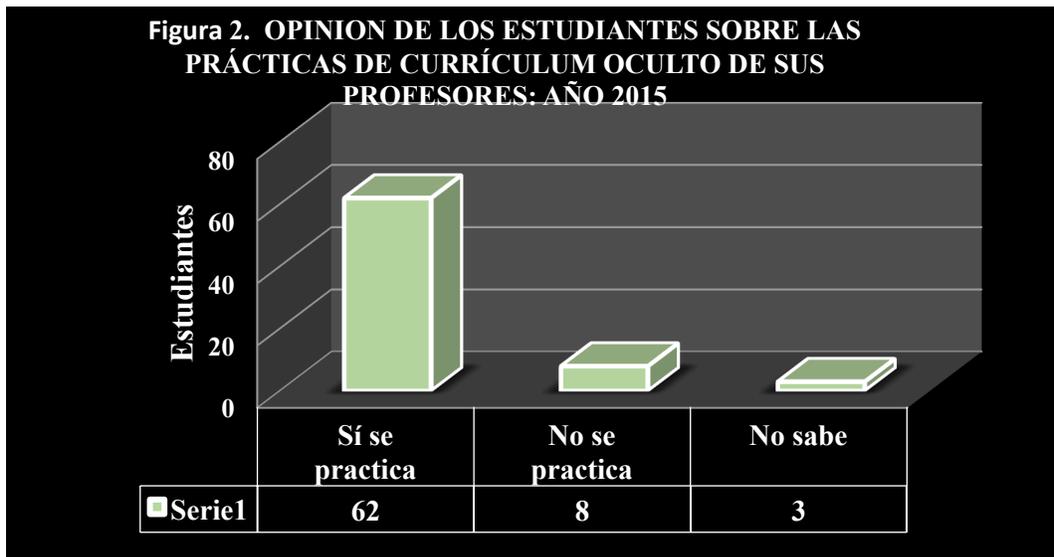


Fuente: La autora en base a datos provenientes de las encuestas aplicadas.

Dado, que las preguntas acerca de las dimensiones de currículum oculto son de índole religiosa, política, ideológica y de valores; se intentó conocer el perfil de los encuestados(as) en cuanto a estas dimensiones. Así tenemos que, en cuanto a la religión, el 100% de los encuestados profesa alguna fe religiosa, extrañamente, ninguno confesó ser ateo. El 67% manifestó ser católico y el restante 33%, evangélicos. Estos resultados coinciden con el promedio nacional ya que en Panamá la religión católica es mayoritaria.

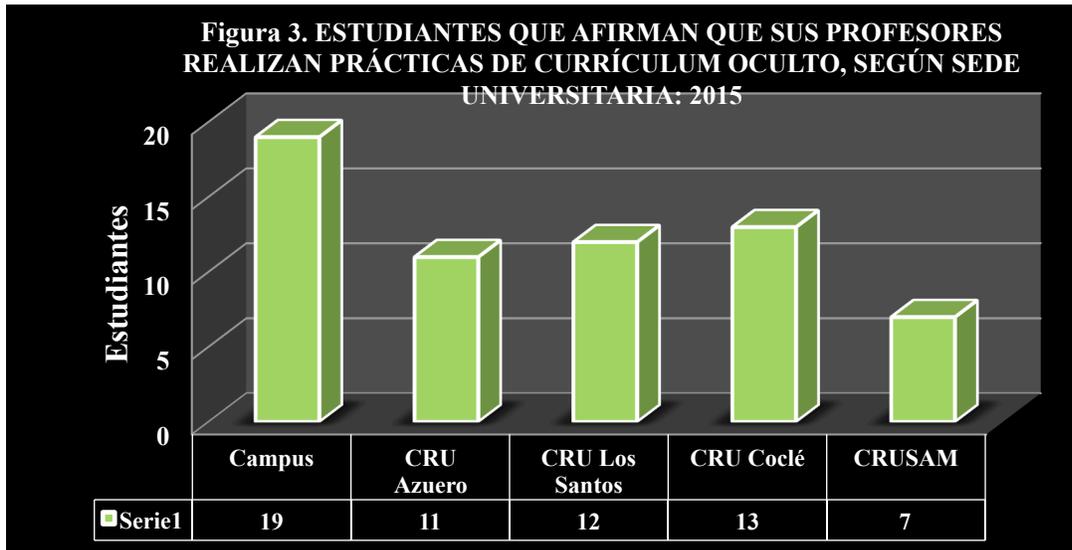
Un resultado distinto se obtuvo sobre la adscripción política de los encuestados(as), en este sentido un significativo 30% manifestó no estar inscrito en ningún partido, a pesar de que la mayoría de los encuestados(as), ha pasado un promedio de 2 torneos electorales desde su mayoría de edad. A pesar de poseer el dinamismo de la juventud y el espíritu de la participación política, solo el 25% de los encuestados participan en algún club cívico y el restante 75% no se encuentra activo en ninguna asociación de interés cívico, cultural o deportivo. Resultados inversos se obtuvieron en la participación política e ideológica, ya que el 68% indicó tener una ideología definida, por lo que se deduce que se debe a la orientación político-ideológica que recibe en su colectivo político.

b. Demostración de las prácticas de curriculum oculto: Los resultados de la encuesta arrojan que el 84.93% de los encuestados(as), 62 estudiantes, afirma que sus profesores realizan prácticas de curriculum oculto; un 10.95% manifestó que no se practican y apenas un 4.1% no supo identificar con claridad si las prácticas se dan o no por parte de los profesores. Estos datos se presentan en la Figura 2.



Fuente: La autora en base a datos provenientes de las encuestas aplicadas.

De los 62 estudiantes que afirman que sus profesores desarrollan prácticas de Currículum Oculto, diecinueve estudian en el Campus Central, trece en el CRU Coclé, doce en CRULS, once en el CRUA y siete en el CRUSAM. Esta distribución se presenta en la Figura 3.

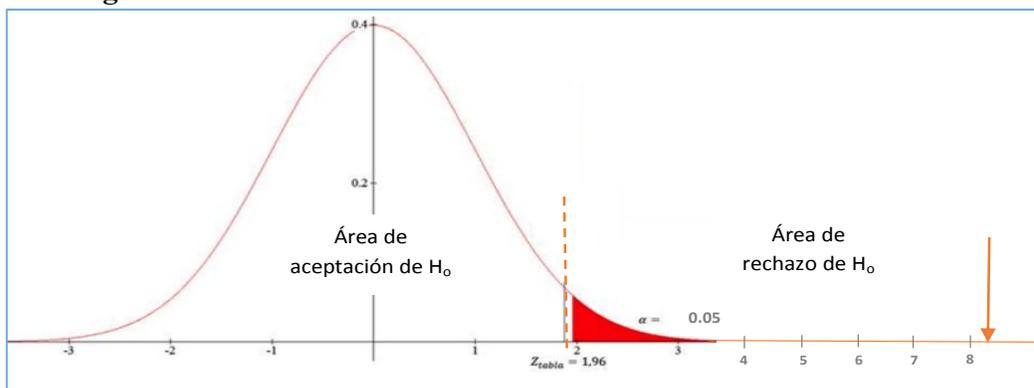


Fuente: La autora en base a datos provenientes de las encuestas aplicadas.

c. Prueba de Hipótesis del muestreo aleatorio simple

Esta prueba implica la identificación del valor estadístico de prueba Z , para ello se utilizó un nivel de significación de 5% (α) para investigaciones de tipo social, lo cual arrojó un resultado de $Z=8.35$. Con una confiabilidad del 95% se rechaza la Hipótesis Nula y se confirma la Hipótesis alternativa de que más del 50% de los profesores realizan prácticas de Currículo Oculto, como se aprecia en la Figura 4.

Figura 4. DISTRIBUCIÓN NORMAL CON LAS ÁREAS DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE H_0



Fuente: Elaboración propia en base a las pruebas estadísticas.

6. Análisis de los resultados de la ANOVA

El análisis de estadístico ANOVA, indica que los valores totales obtenidos, reflejan que los 73 estudiantes encuestados otorgaron calificaciones altas (4,571 puntos) en la frecuencia de “Siempre” a las prácticas de Currículum Oculto y calificaciones menores (2,316 puntos) en la frecuencia de “Nunca” de dichas prácticas. Ello nos lleva a concluir que las prácticas de Currículum Oculto por parte de los profesores son frecuentes. Estos datos se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
VALORES TOTALES OBTENIDOS PARA LAS PRÁCTICAS DE
CURRÍCULUM OCULTO, SEGÚN DIMENSIÓN: AÑOS 2015

| Dimensión | Frecuencia | | | | |
|-----------------------|--------------|--------------|---------------|------------------|--------------|
| | Nunca | Casi Nunca | Algunas veces | Mayoría de veces | Siempre |
| Religiosa | 532 | 581 | 968 | 1,097 | 1,189 |
| Política | 524 | 630 | 948 | 1,113 | 1,175 |
| Ideológica/filosófica | 517 | 594 | 982 | 1,100 | 1,198 |
| Valores Éticos | 743 | 759 | 1,020 | 843 | 1,009 |
| Total | 2,316 | 2,564 | 3,918 | 4,153 | 4,571 |
| Media | 579 | 641 | 979.5 | 1,038.25 | 1,142.75 |

Fuente: La autora en base a los datos provenientes de la encuesta aplicada.

De la Tabla 1, podemos concluir que las dimensiones Ideológica (1,198 puntos) y Religiosa (1,189 puntos) son las mayormente practicadas por los profesores y la Dimensión de Valores Éticos (1,009 puntos) es la menos practicada. En cuanto al grado de aceptación de las prácticas de currículum oculto, los resultados indican que los estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” con las prácticas, ya que en estos grados de aceptación se observan los puntajes más altos, por un total de 1,924 puntos. Los puntajes más bajos fueron otorgados a “Muy en desacuerdo”. Estos datos se desagregan en la Tabla N°2, por otra parte, no solo es interesante conocer si los estudiantes aceptan o no las prácticas de Currículum Oculto, sino también específicamente, el grado de aceptación de dichas prácticas.

Los encuestados manifestaron estar “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” con las prácticas de Currículum Oculto en la Dimensión Religiosa, es un tema que consideran no debe ser tratado en las aulas. Caso contrario ocurre con la Dimensión de Valores Éticos, con la cual están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” que se practique por parte de los profesores. Las dimensiones de Política e Ideología obtuvieron valores cercanos a la Dimensión de Valores Éticos, por lo cual se concluye que los estudiantes no rechazan estas dos (2) prácticas por parte de sus profesores, como se manifiesta en la Tabla 2.

Tabla 2
VALORES TOTALES OBTENIDOS PARA EL GRADO DE
ACEPTACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE CURRÍCULUM
OCULTO: AÑO 2015.

| Dimensión | Grado de Aceptación | | | | |
|----------------|----------------------|------------------|--------------------------------|------------|-------------------|
| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| Religiosa | 238 | 223 | 270 | 172 | 188 |
| Política | 171 | 191 | 260 | 204 | 274 |
| Ideológica | 151 | 154 | 241 | 266 | 281 |
| Valores éticos | 148 | 161 | 247 | 250 | 289 |
| Total | 708 | 729 | 1018 | 892 | 1032 |
| Media | 177 | 182.25 | 254.5 | 223 | 258 |

Fuente: La autora en base a los datos provenientes de la encuesta aplicada.

Para medir el impacto de las prácticas de currículum oculto, se preguntó a los estudiantes específicamente el tipo de influencia que consideraban ejercían estas prácticas sobre su persona. Los estudiantes respondieron estar “Muy de acuerdo” en que las prácticas cambian su forma de pensar y actuar, en que las mismas son muy necesarias para el profesional y que afectan positivamente su formación profesional. Rechazaron que las prácticas afectaran negativamente la formación profesional, ya que para este reglón se obtuvieron apenas 137 puntos. Ver Tabla 3.

Tabla 3
VALORES TOTALES OBTENIDOS DEL GRADO DE INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS DEL CURRÍCULUM OCULTO EN LA UNIDAD ACADÉMICA: AÑO 2015.

| Tipo de Influencia | Grado de Influencia | | | | |
|---|---------------------|---------------|--------------------------|------------|----------------|
| | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Ni acuerdo ni desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| Cambia su forma de pensar y actuar | 95 | 124 | 250 | 292 | 341 |
| Afecta positivamente la formación profesional | 111 | 144 | 250 | 282 | 311 |
| Afecta negativamente la formación profesional | 275 | 271 | 267 | 139 | 137 |
| Son necesarias para el profesional | 112 | 148 | 245 | 277 | 316 |
| Total | 593 | 687 | 1012 | 990 | 1105 |
| Media | 148.25 | 171.75 | 253 | 247.5 | 276.25 |

Fuente: La autora en base a los datos provenientes de la encuesta aplicada.

6.1. Prueba de Hipótesis del análisis de varianza

La ANOVA no requiere de la muestra total de la encuesta sino un número de réplicas (n) de la prueba con la suficiente potencia deseada. El cálculo de estas réplicas del experimento y el poder de determinada prueba n depende de cuatro cantidades, que son: Los grados de libertad, el nivel de significación del contraste ($\alpha = 0.05$) y la cantidad que mide el grado de <<falsedad>> de la hipótesis nula (Φ). Una vez estimados estos valores se determina que se requieren al menos $n= 5$ réplicas para tener una prueba con la potencia deseada del 95% de confianza, de acuerdo con la Tabla 4.

Tabla 4
ESTIMACIÓN DEL PODER DE LA PRUEBA Y TAMAÑO DE LAS RÉPLICAS NECESARIAS PARA EL MODELO

| n | Φ^2 | Φ | $a-1$ | $ab(n-1)$ | β | $Poder(1-\beta)$ |
|----------|-------------|-------------|----------|-----------|-------------|------------------|
| 3 | 2.76 | 1.66 | 3 | 40 | 0.35 | 0.650 |
| 4 | 3.68 | 1.92 | 3 | 60 | 0.08 | 0.925 |
| 5 | 4.61 | 2.15 | 3 | 80 | 0.03 | 0.975 |
| 6 | 5.53 | 2.35 | 3 | 100 | 0.01 | 0.990 |

Fuente: Estimaciones de la autora en base a los datos provenientes de la encuesta aplicada.

6.2. Las Medias Marginales

Para medir y evidenciar la práctica de estas dimensiones del currículum oculto, con el apoyo del SPSS, se muestran los factores intersujetos y el correspondiente conteo de observaciones para realizar la prueba que permita tener una vista gráfica de la comparación de las medias y las medias marginales, que plantean su interacción y frecuencias con los resultados de las comparaciones múltiples. Los gráficos de las medias marginales son el valor medio de los resultados de una serie de valores que ocurren cuando se adiciona una unidad de otra variable que la afecta. Esos valores marginales se suman y dividen entre la cantidad de valores que se obtuvieron, y a eso se le llama Media de los valores marginales.

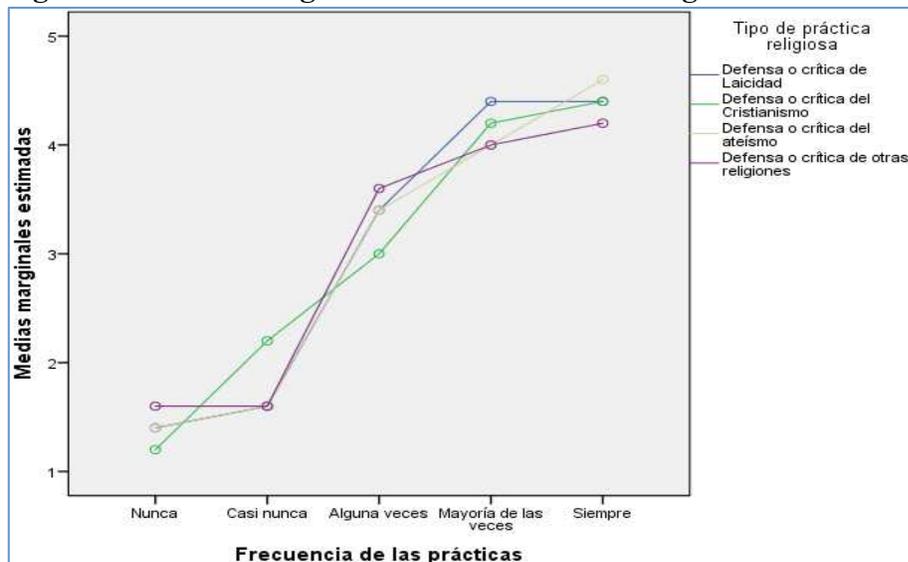
7. Prácticas de currículum en la Dimensión Religiosa

A pesar de que la Constitución Panameña reconoce que Panamá es un país en el cual se profesa de forma mayoritaria la religión católica; este carácter oficial otorga a la religión católica una fuerte presencia en la actividad nacional. La enseñanza del catolicismo está presente en algunas escuelas y colegios; sin embargo, las prácticas religiosas están entrelazadas de herencias culturales diversas y un sincretismo de cultos, creencias africanas, animismo indígena y otras creencias que tiñen de contrastes a Panamá. En este sentido, expresamente la Constitución señala:

Es libre la profesión de todas las religiones, así como el ejercicio de todos los cultos, sin otra limitación que el respeto a la moral cristiana y el orden público. Se reconoce que la religión católica es la de la mayoría de los panameños (Constitución Política, 2004 Artículo 35).

A esta realidad no escapa la Universidad de Panamá, por ello se observan dos tipos de resultados, por un lado, las gráficas de los tipos de prácticas de currículum oculto de la Dimensión Religiosa plantean una fuerte interacción y por el otro, las frecuencias de las prácticas no se cruzan, por tanto, no existe interacción que sea significativa, lo cual se corresponde con los resultados de las comparaciones múltiples. En el caso de las gráficas de las medias marginales podemos ver, que se confirma los valores más altos para la frecuencia de “Siempre” y la “Mayoría de las veces” y los valores más bajos para “Nunca” y “Casi nunca”. Para el tipo de práctica, se evidencia que las medias marginales son muy cercanas, sin embargo, son más altas para las prácticas de “Defensa o crítica del ateísmo” y ligeramente más bajas para las prácticas de “Defensa o crítica de otras religiones”. Ver Figura 5.

Figura 5. Medias marginales de la Dimensión Religiosa



Fuente: Elaboración propia en base a las pruebas estadísticas en SPSS.

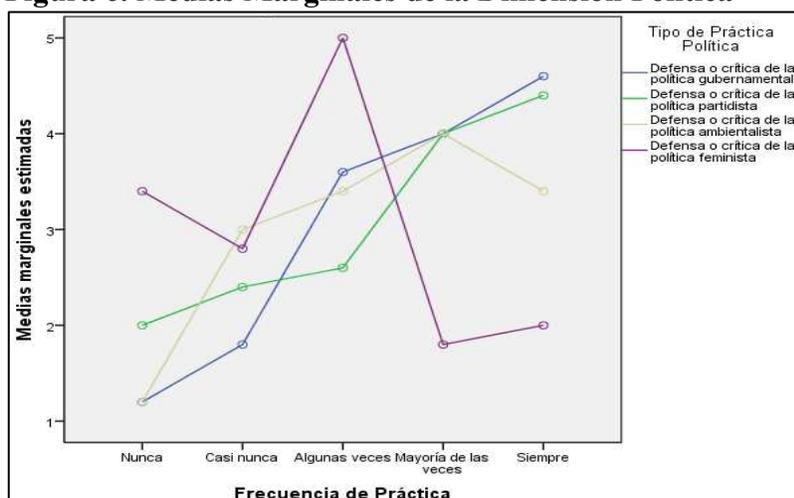
8. Prácticas de currículum oculto en la Dimensión Política

En términos generales, la política tiene entre otros propósitos, hacer legibles las experiencias sociales de los individuos y grupos, y sistematiza con sentido nuestros intereses individuales, subordinando el logro particular al beneficio general de la sociedad. Así, los políticos son

mediadores en la formulación de estrategias que solucionan los problemas socioeconómicos que enfrenta la sociedad. Sin embargo, han sido pocos los logros en este sentido, ya que a diario se ven explosiones sociales en demanda de soluciones. Por lo anterior, es inevitable hablar de estos temas en distintos colectivos y espacios de interacción social. Uno de estos son los espacios educativos, sobre todo a nivel superior, máxime si se trata de la Universidad de Panamá, muy vinculada al acontecer socioeconómico nacional.

El análisis de la Dimensión Política presenta los gráficos de medias, donde se observan dos tipos de resultados, por un lado, las gráficas de los tipos de prácticas de currículum oculto de la Dimensión Política que plantean una fuerte interacción. En tanto, que las frecuencias de las prácticas se cruzan parcialmente, existe interacción significativa en ambos casos. Se confirma los valores más altos para la frecuencia de “Siempre” y la “Mayoría de las veces” y los valores más bajos para “Nunca” y “Casi nunca”. Para el tipo de práctica, se evidencia que las medias marginales son muy cercanas, sin embargo, son más altas para las prácticas de “Defensa o crítica de la política partidista” y más bajas para la “Defensa o crítica de la política feminista”.

Figura 6. Medias Marginales de la Dimensión Política



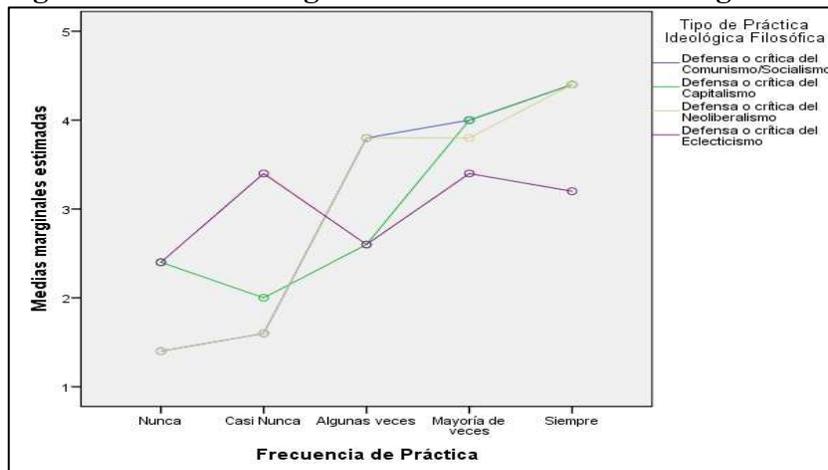
Fuente: Elaboración propia en base a las pruebas estadísticas en SPSS.

9. Prácticas de currículum oculto en la Dimensión Ideológica

La Dimensión Ideológica, entendida como el conjunto de ideas sobre la realidad o prácticas de la sociedad respecto a lo económico, social, científico, político, cultural, moral, etc., está siempre presente en la humanidad y es difícil pensar que un profesor universitario pueda evitarla o eliminarla, utilizando únicamente la virtud teórica que ofrecen los libros de texto que utilizan para sus cursos. Si bien es importante función que cumplen los libros con respecto del conocimiento, también es innegable el papel que juega el profesor en la construcción de las ideas del alumnado.

La Dimensión Ideológica está estrechamente vinculada a la Dimensión Política, ya que es usual que los políticos basen su accionar en una ideología; ambos temas son a menudo controversiales. Los resultados se presentan a través de los gráficos lineales de medias. Se observan resultados similares, en los cuales, por un lado, las gráficas de los tipos de prácticas de la Dimensión Ideológica plantean una fuerte interacción, en tanto, que las frecuencias de las prácticas no se cruzan, pero aun así existe interacción significativa. Para el tipo de práctica, se evidencia que las medias marginales son muy cercanas, sin embargo, son más altas para las prácticas de “Defensa o crítica del capitalismo” y más bajas para la “Defensa o crítica del eclecticismo”.

Figura 7. Medias Marginales de la Dimensión Ideológica

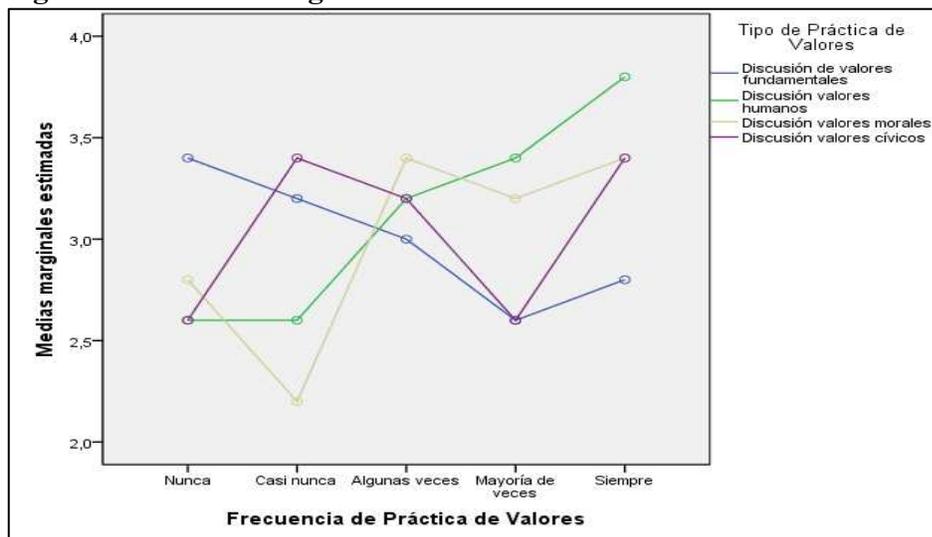


Fuente: Elaboración propia en base a las pruebas estadísticas en SPSS.

10. Prácticas de Currículum Oculto en la Dimensión de Valores

El tema de valores es una práctica muy común no solo a nivel de la docencia superior sino también a nivel de la media y pre media. Los profesores con el fin de corregir conductas inapropiadas hacen llamados al orden apelando a los valores. Se presentan los gráficos lineales de perfil o gráficos de medias, donde se observan en las dos gráficas de medias marginales estimadas, que tanto para los tipos de prácticas de Currículum Oculto de la Dimensión Valores, como para las frecuencias de las prácticas existe interacción significativa, lo cual se corresponde con los resultados de las comparaciones múltiples. En el caso de las gráficas de las medias marginales por factor, podemos ver, que se confirma los valores más altos para la frecuencia de “Siempre” y “Algunas veces” y los valores más bajos para “Nunca” y “Casi nunca”. Para el tipo de práctica, se evidencia que las medias marginales son muy cercanas, sin embargo, son más altas para las prácticas de “Discusión de valores humanos” y más bajas para la “Discusión de valores cívicos”.

Figura 8. Medias marginales de la Dimensión de Valores



Fuente: Elaboración propia en base a las pruebas estadísticas en SPSS.

11. Impacto de las prácticas de currículum oculto

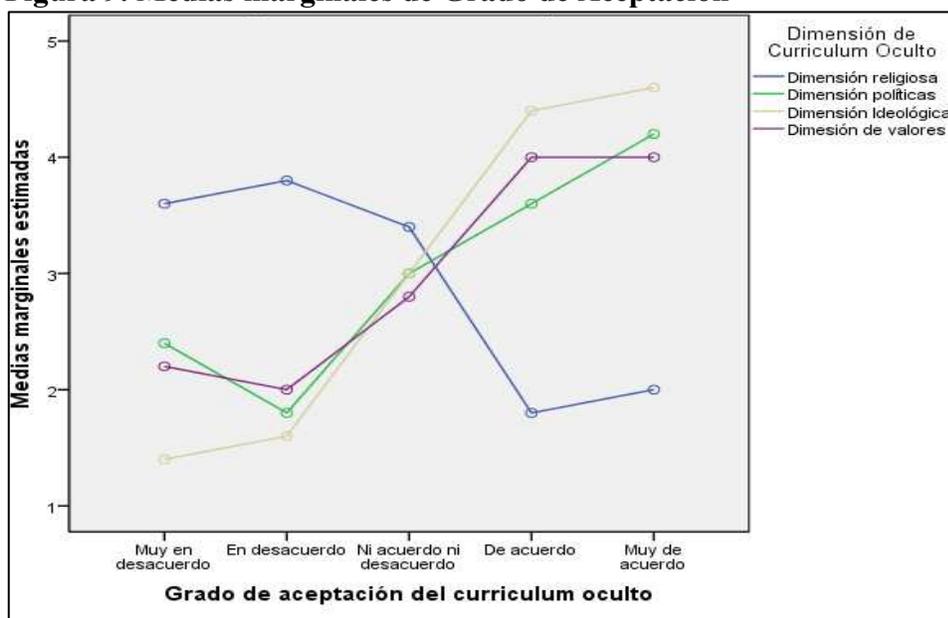
El segundo objetivo general de la investigación fue demostrar que las prácticas de Currículum Oculto de los profesores de la unidad académica seleccionada tienen un impacto *positivo* en el estudiante graduando. Para ello se desarrolló también la experimentación a través del ANOVA dos variables de pendientes: El Grado de Aceptación e impacto y el Grado de Influencia e impacto, con sus respectivos factores de interacción.

- Grado de aceptación e impacto:** Para medir y evidenciar el Grado de Aceptación, se definió que los estudiantes deben seleccionar una entre las cuatro prácticas de Currículum Oculto y a su vez indicar los grados de aceptación que corresponden. Los gráficos de medias observan una fuerte interacción entre todas las dimensiones al igual que una concentración de las medias bajas en los grados de no aceptación y una concentración de medias altas en los grados de mayor aceptación. Con una sola excepción, la Dimensión Religiosa, siendo la única

dimensión en la que los estudiantes manifestaron no estar de acuerdo y en total desacuerdo con sus prácticas por parte de los profesores.

Podemos ver, que para las dimensiones políticas, ideológicas y de valores son iguales; en tanto que para la dimensión religiosa la media está muy por debajo, confirmándose que las prácticas de esta dimensión no son del agrado de los estudiantes. Finalmente, a pesar de la discordancia de los estudiantes con respecto a las prácticas de la dimensión religiosa, en términos generales las medias marginales más altas, se agrupan en torno a que los estudiantes están “de acuerdo” y “muy de acuerdo” con las prácticas, lo cual nos lleva a concluir a través de la demostración gráfica que si existe interacción e influencia de la variable independiente o impacto del currículum oculto.

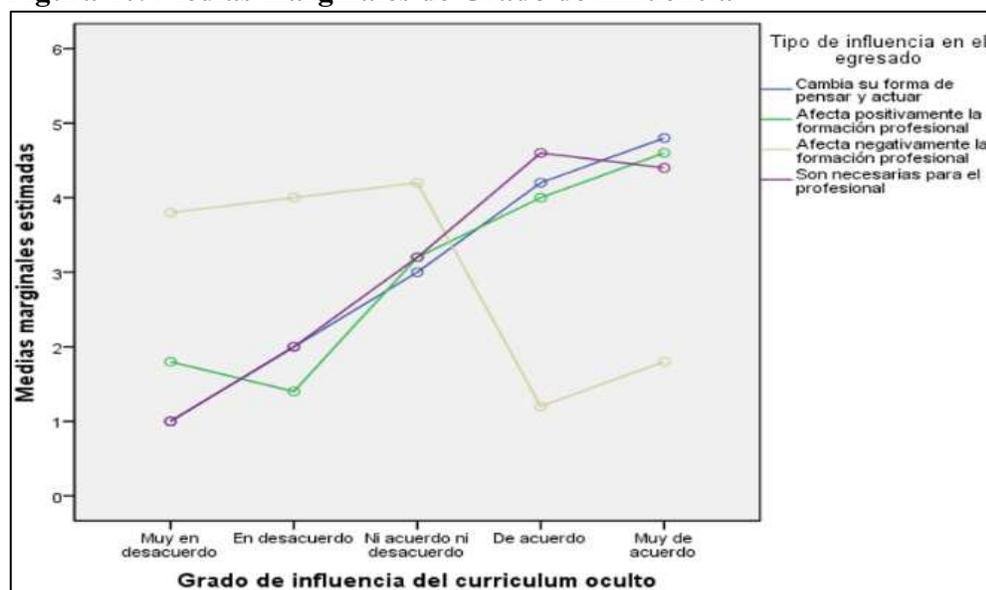
Figura 9. Medias marginales de Grado de Aceptación



Fuente: Elaboración propia en base a las pruebas estadísticas en SPSS.

- Grado de influencia e impacto:** Con el interés de medir el grado de influencia e impacto de las prácticas del Currículum Oculto sobre el estudiante graduando, se les preguntó con respecto a los siguientes cuatro tipos de influencia: cambia su forma de pensar y actuar, afecta positiva o negativamente la formación profesional y son necesarias para el profesional universitario. Se presentan los gráficos, donde se observa una fuerte interacción entre todos los tipos de influencia, al igual que según los grados de influencia que también se cruzan, por tanto, la interacción es significativa. Las gráficas de las medias marginales podemos ver, que se para el tipo de influencia son iguales; con una sola excepción, la calificada como “Afecta negativamente la formación profesional” el cual obtuvo los valores promedios más bajos. Por su parte las medias marginales más altas se obtuvieron para “son necesarias para el profesional”.

Figura 10. Medias marginales de Grado de Influencia



Fuente: Elaboración propia en base a las pruebas estadísticas en SPSS.

Conclusiones

Se confirma que el 85% de los encuestados(as) afirma que los profesores realizan prácticas de Currículum oculto, dichas prácticas son frecuentes en las unidades académicas seleccionadas, ya que los valores totales obtenidos a través del muestreo reflejan que los 73 estudiantes encuestados otorgaron calificaciones altas (4,571 puntos) en la frecuencia de “Siempre” a las prácticas de Currículum Oculto y calificaciones menores (2,316 puntos) en la frecuencia de “Nunca” de dichas prácticas. De igual forma, podemos concluir que las dimensiones Ideológica (1,198 puntos) y Religiosa (1,189 puntos) son las mayormente practicadas por los profesores y la Dimensión de Valores Éticos (1,009 puntos) es la menos practicada.

En cuanto al grado de aceptación de las prácticas de Currículum Oculto, los resultados indican que los estudiantes están “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” con las prácticas, al igual que estos estudiantes están “Muy de acuerdo” en que las prácticas cambian su forma de pensar y actuar, en que las mismas son muy necesarias para el profesional y que afectan positivamente su formación. Sin embargo, las prácticas más aceptadas por los estudiantes fueron la dimensión de valores y la dimensión ideológica y la mayormente rechazada fue la práctica de la dimensión religiosa.

Referencias

Constitución Política de la República de Panamá. (2004). *Reformada por los actos reformativos de 1978, por el acto constitucional de 1983 y los actos legislativos 1 de 1983 y 2 de 1994*. Gaceta Oficial No. 25176 del 15 de noviembre de 2004.

Eggleston, John. (1980). *“Sociología del Currículum Escolar”*. Primera edición Troquel, Buenos Aires, Argentina.

Giroux, Henry. (1992). *“Teoría y Resistencia en Educación, una pedagogía para la oposición”*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI, editores S.A. 6^{ta}, Edición; 1^a. Edición en español, título original: Theory and resistance in education pedagogy for the opposition. P. 332.

Giroux, Henry. (1997). *“Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”*. Massachusetts, Estados Unidos Editorial Paidós. 7ª, Edición.

Jackson, Philip W. (2001). *“La Vida en las Aulas”*, Sexta Edición (Reimpresión de 1968), Teachers College, Columbia University, Nueva York.

Lopes Da Silva, María José. (1996). *“Un Aspecto de la Función Ideológica de la Escuela: o Currículo Oculto”*, Boletín Técnico SENAC, Volumen 22, No.2 Rio de Janeiro, Brasil.

Torres Santomé, Jurjo. (1998). *“El currículum oculto”* Antomé Ediciones Morata, S.L., España.

Huerta, José, C. Osegueda; C. Mendoza, J. Castro. (1988). *“El currículum en la práctica docente de la escuela de Odontología de la UAZ”*, «Cuadernos de investigación», nº 48, Zacatecas, México.

Universidad de Panamá. (2010). *Boletín de Estadística Edición N° 76*, El Departamento de Estadística de la Dirección General de Planificación y Evaluación Universitaria, Primer Semestre del Año Académico 2010.

Aportes del aula invertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una experiencia a nivel de maestría

Pág. 86 - 101

**Ana Elvira Palencia
Sarmiento**

Quality Leadership
University
Docente

anaepalencia@gmail.com

Fecha de
Entrega: septiembre
2019.

Fecha de
Aceptación: noviembre
2019.

Resumen

El aula invertida involucra al estudiante como participante activo de su proceso de enseñanza y aprendizaje y promueve el desarrollo de destrezas digitales. El estudio explora esta estrategia a través de las experiencias compartidas por los estudiantes de la maestría en la enseñanza de inglés como segunda lengua (TESOL) de Quality Leadership University en Panamá. Se realizó una investigación tipo estudio de caso para examinar las perspectivas de los estudiantes al participar en el aula invertida en dos materias del programa. La población estuvo conformada por estudiantes de tres cohortes, quienes voluntariamente completaron una encuesta en línea y realizaron las evaluaciones de cierre de cursos dadas por la institución. Los resultados indican que los estudiantes se sintieron a gusto al participar en el aula invertida, con el sistema de evaluación y la oportunidad de ser entes activos en su aprendizaje. Los estudiantes también comentaron su interés en replicar ciertas actividades, continuar utilizando algunas aplicaciones tecnológicas presentadas en clases e incorporar otras a su entorno personal de aprendizaje. El aula invertida, entonces, promueve un aprendizaje activo y significativo al fomentar el reto, la interacción y la motivación durante el proceso enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave

Aula invertida, enseñanza y aprendizaje, estrategia, tecnología.

Flipped Classroom Benefits in the Teaching Learning Process: an experience at the graduate level

Abstract

The flipped classroom engages students as active participants in their teaching learning process and promotes the development of digital skills. Our study explores this strategy based on students' experiences of the master's degree program in teaching English as a second language (TESOL) at the Quality Leadership University, Panama. A case study research was carried out to examine the perspectives of students who participated in a flipped classroom in two courses of the program. The population from three cohorts completed a voluntary online survey as well as the university end of course evaluations. Results show that students enjoyed their experience with the flipped classroom, the evaluation system and the opportunity to be active participants in their learning process. Students also expressed their interest to replicate a few activities, continue using some digital tools exposed in this class and incorporate others in their personal learning network. Thus, the flipped classroom promotes active and meaningful learning by fostering challenges, interaction and motivation during the teaching learning process.

Keywords

Flipped classroom, teaching learning, strategies, technology.

Introducción

Las clases magistrales tradicionales centradas en el docente son parte del siglo pasado. Es importante hacer el giro y basar las experiencias de aprendizajes teniendo en mente siempre al estudiante y su participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, brindándole oportunidades de interactuar con la información, con sus pares y con el docente a través de la tecnología. La población escolar actual, alumnos y docentes, está conformada por nativos e inmigrantes digitales quienes se benefician, se sienten retados y/o desafiados a utilizar la tecnología en su entorno educativo.

El aula invertida es una estrategia dentro del marco TIC y en la actualidad se ha incorporado como una herramienta elemental en variados ambientes de aprendizaje en la última década. Desde su relanzamiento iniciado con los videos tutoriales presentados por Bergmann y Sams (2012), con la finalidad de ofrecer a los estudiantes múltiples oportunidades para conocer y practicar sobre un contenido específico hasta la tendencia actual hacia el aprendizaje invertido basada en la incorporación de los cuatro pilares en la práctica docente (el ambiente flexible, la cultura de aprendizaje, el contenido intencional, el educador profesional). Es así, como el aula invertida se ha convertido en una estrategia influyente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bergmann y Sams consideran que el aula invertida se trata más bien de un estado mental *“redireccionando la atención lejos del docente y colocándola hacia el estudiante y el aprendizaje”* (p.11). Los investigadores también indican que es una manera de pasar de la instrucción de docencia directa a la centrada en el estudiante.

Los docentes y alumnos son parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ambiente del aula invertida. Este proceso fomenta el desarrollo de competencias y el aprendizaje autónomo. Se espera que el estudiante llegue a clases preparado para compartir, aclarar dudas, y

para crear experiencias significativas de aprendizaje donde se involucran ambos, docentes y alumnos, en una dinámica que alimentan este proceso de enseñanza y aprendizaje. El alumno entonces ha cambiado su rol pasivo de receptor de información a un ente activo en su propio proceso de aprendizaje. El docente cada vez más deja de ser la fuente principal de conocimiento para convertirse en el facilitador, el guía para acceder a la información. Es así como estudiantes y docentes necesitan alinearse, y porque no, experimentar de alguna manera la tendencia actual hacia la vanguardia tecnológica en la educación. A través de la revisión de las investigaciones y las tesis relacionadas con este tema de interés se percibe la necesidad de realizar estudios que aporten más información sobre el poder de esta innovadora estrategia.

Iniciemos con el estudio de Domínguez et. al., (2015) que informa primordialmente sobre la percepción de los estudiantes cuyos resultados reflejan su preferencia por el aula invertida en comparación con las clases magistrales. Galway et. al., (2014) verifican el grado de satisfacción dentro del aula invertida y la auto percepción de los alumnos quienes se sintieron más motivados y a gusto con este modelo; inclusive experimentaron tener un conocimiento más elevado en la materia. En ambas investigaciones los alumnos compartieron sus experiencias en clases con entornos más tradicionales versus su exposición a ambientes de aprendizaje invertido.

Por su parte, Bullock (2013) también confirmó que la participación en el aula inversa resultó positiva hacia el uso de la tecnología en la enseñanza. El investigador sugiere que los cursos de educación para docentes deben promover la enseñanza en destrezas tecnológicas digitales y proveer oportunidades de experiencias de aprendizaje atípico. Por ejemplo, una recomendación interesante plantea el involucrar a los estudiantes en charlas metacognitivas acerca de sus experiencias de aprendizaje a través de la tecnología junto al entrenamiento en el uso de estrategias tecnológicas.

Las siguientes investigaciones sustentan que las estrategias utilizadas en el entorno de aula invertida fueron más efectivas y significativas. Wong (2013) expresa que los alumnos indicaron

que aunque sintieron que trabajaron más, fueron expuestos a aprendizaje significativo dentro y fuera del aula de clase. Hubo una resistencia inicial pero los estudiantes apreciaron la experiencia y su disposición a repetirla. En este sentido, el estudio de Hung (2015) corrobora esta premisa al indicar que las clases en el aula invertida constituyeron diseños instruccionales más precisos. De hecho los estudiantes sintieron que alcanzaron los objetivos y mostraron tener mejor actitud y esfuerzo hacia sus experiencias y procesos de aprendizajes.

De igual manera, Wiginton (2013) expresa que estas estrategias activas de aprendizaje proporcionan más tiempo en clase y promueven la responsabilidad, autorregulación y participación del alumno en su proceso de aprendizaje. Los estudiantes disfrutaron la libertad y flexibilidad en el ambiente activo de aprendizaje del aula invertida e indicaron que lo que más les gustó fue las oportunidades de interacción estudiante-estudiante unidas al aporte a sus logros académicos. Del mismo modo, el estudio realizado por Çakıroğlu y Öztürk (2017) sugiere beneficios al utilizar actividades de solución de problemas en el aprendizaje invertido para promover la autorregulación. Wong (2013) también opina que el aula invertida representa para el docente oportunidades para el manejo de estrategias metodológicas dentro y fuera del aula y para los alumnos sus experiencias en el entorno de aprendizaje significativo.

Otras contribuciones al incorporar esta estrategia en el entorno de clases parecen estar relacionadas con la autodisciplina y la creatividad. La investigación presentada por Papachristopoulos, G., & Lakin (2016) revela que el aula invertida promueve y fortalece el aprendizaje independiente, según opiniones emitidas por docentes y estudiantes. El estudio también indica que establecer pequeños pasos para involucrar a los estudiantes en el proceso e informarlos de las características es beneficioso. Por su parte, Al-Zahrani (2015) sugiere que el aula invertida promueve la creatividad específicamente en referencia a la fluidez, flexibilidad y la innovación. Los estudiantes expresaron que el aula invertida facilitó su creatividad y que algunas de las limitaciones se relacionaban con la preparación para esta estrategia.

Existen, entonces, retos inminentes en el uso del aula invertida. Wong (2013) habla sobre la importancia de contar con las competencias y la infraestructura. Por otro lado, Kong (2014) expone similares sugerencias sobre la necesidad de 1) preparar al docente en el diseño de materiales apropiados, 2) proporcionar más tiempo de discusión en el aula invertida y 3) más exposición a las tareas de aprendizajes, en especial las discusiones de clases en línea o complementadas con las discusiones dentro de clases. En este aspecto, Al-Zahrani (2015) sugiere preparar a los alumnos en el uso de la estrategia de aula invertida y también con adecuadas herramientas para el aprendizaje en línea. De igual manera menciona que se debe considerar la carga de estudio al promover las actividades significativas en clase.

Según lo expresado, concuerdo con García-Barrera (2013) sobre el aprendizaje invertido como una nueva perspectiva para dar respuesta a las necesidades educativas actuales y la adquisición de competencias. El aula invertida representa sin duda una experiencia enriquecedora para los alumnos, los docentes y un reto en la implementación de una estrategia innovadora hacia el cambio en el entorno educativo.

Planteamiento del problema

La propuesta de este estudio consiste en el uso del aula invertida para acceder al material del curso y participar en las discusiones en línea a través de la tecnología. El inminente impacto que tiene la tecnología en nuestro diario vivir nos permite acceder a la información en cualquier parte del mundo casi de manera inmediata, el conocimiento está a un solo “click” de distancia. Uno de los retos lo constituye la selección y manejo de la información: *¿Cuáles son las destrezas que necesitamos en esta era digital?, ¿Cómo incorporamos la tecnología en clases?, ¿Cuáles estrategias deben incorporarse para asumir los retos de esta nueva generación? y ¿Cómo los preparamos?*

Los docentes y alumnos son parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ambiente del aula invertida. Este proceso fomenta el desarrollo de competencias y el aprendizaje autónomo. Se espera que el estudiante llegue a clases preparado para compartir, aclarar dudas, y para crear experiencias significativas de aprendizaje donde se involucran ambos, docentes y alumnos, en una dinámica que alimentan este proceso. En este modelo del aula invertida los estudiantes participan en los foros de discusiones que implican la lectura previa del material seleccionado por semana. Como complemento, durante las clases presenciales los estudiantes participan en actividades en pareja y grupales para aclarar conceptos, dudas y para involucrarse en la experimentación.

En este sentido, se hace necesario indagar sobre los aportes del aula invertida en diversos ámbitos educativos y específicamente en el entorno de las clases de la maestría de TESOL con el fin de conocer las vivencias de los estudiantes al participar en esta metodología de enseñanza y aprendizaje. Para lograr este objetivo se examinan las perspectivas de los estudiantes, los beneficios y retos percibidos en esta experiencia. A este respecto, consideremos las siguientes preguntas: *¿Qué aportes ofrece el aula invertida en el proceso de enseñanza y Aprendizaje?, ¿Cuáles son los retos que enfrentan los estudiantes y los docentes en el aula invertida y ¿Qué beneficios proporciona a los estudiantes y a los docentes la estrategia de aula invertida?*

Materiales y Métodos

Es una investigación aplicada de tipo estudio de caso y por tanto, no experimental. Considerando las características de este tipo de diseño según Hernández Sampieri y Mendoza (2008), estas se alinean con esta investigación debido a que:

- Se utilizan procesos de investigación cuantitativos, cualitativos o mixtos.

- Se analiza profundamente una unidad para el planteamiento del problema y probar la hipótesis.
- Los sujetos del caso investigado pertenecen a un grupo específico- cohorte 1, 2 y 3 de la maestría de TESOL.

Población y Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico a juicio. Para ello se seleccionaron los grupos intactos de la maestría de TESOL en QLU: Los 34 graduados, 20 de la primera cohorte del año 2016, 14 de la segunda cohorte del año 2017, y 13 estudiantes de la tercera cohorte 2018. Los sujetos entre 25 y 55 años son docentes de inglés de preescolar, primaria, secundaria, institutos de idiomas y universidades, con título universitario de instituciones particulares y públicas.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para obtener información sobre la experiencia del aula invertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1) La Encuesta

La encuesta, validada por dos expertos, consta de dos partes. En la primera parte tiene cinco preguntas cerradas para obtener información sobre las características personales de los sujetos como edad, sexo, años de experiencia docente entre otros. La segunda parte tiene ocho preguntas cerradas y tres abiertas relacionadas con la experiencia de los estudiantes en el aula invertida.

2) La evaluación de cursos: Apreciación de los cursos y calidad de aprendizaje.

Se utiliza como instrumento de evaluación para todos los cursos de la maestría de TESOL. QLU proporcionó los resultados de la apreciación y evaluación de las materias “Assessment in TESOL” y “The Use of Technology in TESOL” desarrollados por el investigador y aplicados por la universidad al final de cada curso. De esta evaluación de curso se consideraron solamente los datos correspondientes a la sección de evaluación de resultados presentados en la escala de likert; es decir, del 1 al 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Se consideraron, solamente, los ítems del 21 al 25 y la sección de los comentarios adicionales sobre el desempeño del docente debido a que son las únicas partes que proporcionan información pertinente a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y sus comentarios en relación a la actuación del docente.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las encuestas y las evaluaciones de los cursos. En relación a la encuesta, los resultados se presentan por separado en cada una de las cohortes. Las preguntas estuvieron relacionadas con las destrezas digitales, los roles del docente, el de los estudiantes y su experiencia en este entorno de enseñanza y aprendizaje.

Con la primera cohorte; Cohorte 1, recabamos la siguiente información. El 100% de los estudiantes indicó que necesitaban tener las destrezas digitales del uso del internet y del google drive, que el rol del docente en el aula invertida es de facilitador y el del alumno de investigador. Un 50% coincidió que ellos eran responsables de su aprendizaje, que dedicaron de 2 a 6 horas para revisar el material y recursos asignados antes de la clase presencial, y de 4 a 6 horas a las discusiones en línea.

En cuanto a su experiencia un 100% expresó que fue positiva y un 50% retadora. Algunas de las razones expresadas son las siguientes: fue una nueva forma de aprender, se dedicó más tiempo a actividades prácticas en clase y sentirse a gusto al tener el control de su aprendizaje. El 50% indicó que se beneficiaron de la metodología, la planificación y el aprendizaje porque pudieron apreciar que los contenidos se podían trabajar de esta manera y era posible la réplica en sus clases.

El reto mayor para el 50% de la clase fue el tiempo para leer, participar en los foros de discusión y comentar sobre las ideas expresadas por sus compañeros. Una manera de afrontarlo fue que al ser asincrónica podían elegir el horario para trabajar y poder cumplir con otros compromisos personales y académicos. Indicaron también que les hubiera gustado la inclusión de videos, no solo lecturas y que desarrollaron destrezas del uso del chat asincrónico y ser concisos al emitir comentarios. Actualmente el 50% utiliza la herramienta de Edmodo como aula virtual y Live Binder para guardar y compartir archivos.

Con respecto a la Cohorte 2, podemos señalar los siguientes resultados de acuerdo a cada pregunta. El 100% de los estudiantes indicó que necesitaban tener las destrezas digitales del uso del internet y coincidieron en que el alumno era el responsable de su aprendizaje. Por otro lado un 75% expresó que google drive era la destreza digital requerida y estaban de acuerdo en que el rol del docente en el aula invertida es de facilitador. El 75% de los estudiantes manifestó que dedicaron de 2 a 3 horas para revisar el material y los recursos asignados antes de la clase presencial. En cambio, un 83% indicó que necesitaron entre 2 a 3 horas para participar en las discusiones en línea.

En cuanto a su experiencia un 92% expresó fue positiva y dinámica, un 67% gratificante y un 58% retadora. Algunas de las razones mencionadas expresadas fueron: salieron de lo tradicional, trabajaron a su propio ritmo, aprendieron a ser independientes y responsables del conocimiento que querían adquirir, llegaban preparados a clases y aprovechaban más el tiempo, se sintieron

estimulados y retados a aprender y experimentaron ser parte activa del aprendizaje. El 83% indicó que se beneficiaron de la interacción y un 67% de la metodología y el aprendizaje porque hubo interacción e intercambio de ideas, aprendieron a descubrir por ellos mismos al igual que a utilizar nuevas herramientas vanguardista en su aula de clase.

El reto mayor para el 75% de la clase fue el tiempo que necesitaron para leer y participar en los foros de discusión. Una manera de afrontarlo fue compartir con sus compañeros en muchos casos a través de sus grupos de WHATSAPP y organizar el tiempo de estudio. Indicaron también que les hubiera gustado reducir las preguntas en línea e incluir más materiales, aunque manifestaron que desarrollaron las destrezas para utilizar los google apps, blogging y el manejo del tiempo. Actualmente el 67% utiliza la herramienta de Edmodo y google drive, el 58% google doc y el 50% google slides y otras como: Kahoot, google classroom y storyboards.

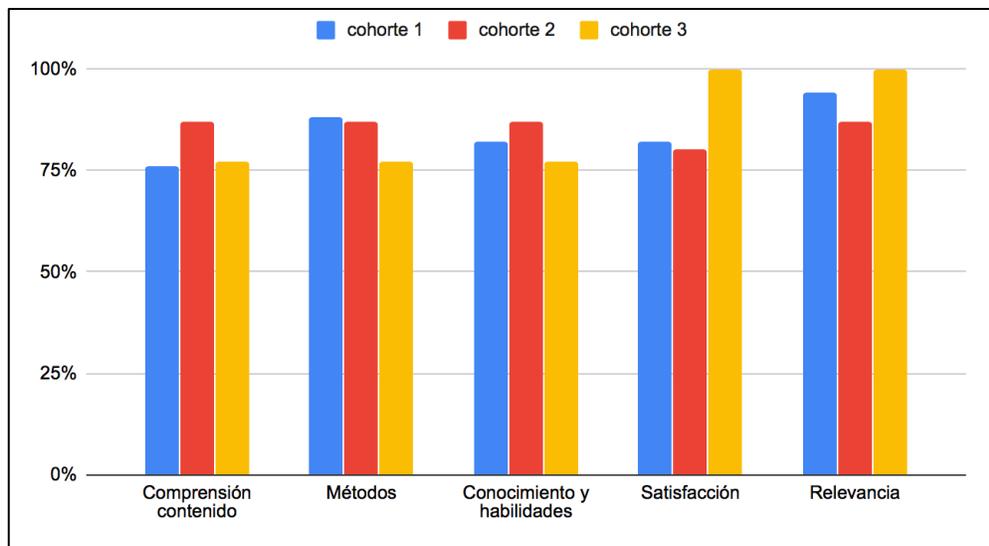
Los resultados obtenidos en la encuesta de la Cohorte 3, se expresan a continuación. El 100% de los estudiantes indicó que necesitaban tener las destrezas digitales del uso del internet y coincidieron en que el alumno era el responsable de su aprendizaje. Por otra parte, un 64% expresó que google drive era la destreza digital requerida y estaban de acuerdo en que el rol del docente en el aula invertida es de facilitador. El 64% de los estudiantes manifestó que dedicaron de 2 a 3 horas para revisar el material y los recursos asignados antes de la clase presencial. En comparación, un 55% indicó que necesitaron entre 2 a 3 horas para participar en las discusiones en línea.

En cuanto a su experiencia un 91% expresó que fue positiva, dinámica y gratificante y un 55% retadora. Algunas de las razones mencionadas expresadas fueron: anticipar lo que verían en clase, estar mejor preparados, incluir la tecnología y a mis compañeros hace la experiencia de enseñanza más enriquecedora, el reto de tu educación está en tus manos, en tu propio tiempo y bajo tu responsabilidad. El 82% indicó que se beneficiaron de la planificación, aprendizaje e

interacción y un 73% de la metodología porque discutieron sus ideas investigadas con los otros compañeros, sintieron que el aprendizaje es más fluido y se puede aclarar las dudas de una mejor manera ya que el material se ha ido asimilando antes de llegar a la clase.

El tiempo utilizado al leer y participar en los foros de discusión representó el reto mayor para el 64% de la clase y para el 18% el manejo de herramientas tecnológicas. También indicaron que pudieron superarlo al comunicarse de forma eficaz por medio de estos, utilizando las herramientas tecnológicas y de enseñanza en línea. Los estudiantes recomendaron: no tener miedo a utilizar y practicar cualquier herramienta tecnológica que conozcan durante el curso, usar las innovaciones que ofrece la tecnología para el salón de clases, utilizar con mayor frecuencia esta técnica de enseñanza ya que permite optimizar el tiempo dentro de las aulas de clases, tener mente abierta para aprender y adaptar el material a sus necesidades.

Los resultados pertinentes a la evaluación de cursos se pueden apreciar en la Figura 1, en la que se refleja que: Un promedio del 80% de los participantes consideró que tuvieron comprensión del contenido del curso. Particularmente se observa que entre el 76% y 87 % de los estudiantes manifiestan sentirse satisfechos con el método utilizado y que tanto su conocimiento como sus habilidades mejoraron. El nivel general de satisfacción estuvo entre el 80% y el 100% siendo el de la cohorte 3 el más alto. La opinión de los alumnos en referencia a la relevancia del curso para la maestría y para la vida estuvo representada con el 87% para la cohorte 1, 94% para la corte 2 y el 100% para la cohorte 3. En cuanto a la sección correspondiente a los comentarios adicionales con respecto al desempeño docente y las recomendaciones para mejoras, los estudiantes expresaron lo siguiente: Su satisfacción con la dinámica de la clase, su interacción y gran motivación, su experiencia de aprendizaje, el método de enseñanza, el sistema de evaluación, que el docente utilizó ejemplos de su propia experiencia y la retroalimentación positiva.

Figura 1***La Evaluación de cursos de QLU.***

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los resultados encontrados.

Conclusiones

Los resultados indican que los estudiantes se sintieron a gusto al participar en el aula invertida, con el sistema de evaluación, y la posibilidad de ser entes activos en su aprendizaje. Ellos también expresaron su interés en replicar ciertas actividades, continuar utilizando algunas aplicaciones tecnológicas presentadas en clases e incorporar otras a su entorno personal de aprendizaje. A pesar de que el tiempo y las habilidades digitales resultaron ser los mayores retos para cumplir con los objetivos planteados, las experiencias didácticas vividas y compartidas por los participantes sirvieron de herramientas para su vinculación y entusiasmo en un entorno de aprendizaje más auténtico. El aula invertida ofrece oportunidades para estimular e involucrar a los alumnos en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre estas se destacan las siguientes: indagar sobre los contenidos a desarrollar en clase, utilizar herramientas tecnológicas para

maximizar el tiempo, interactuar y ser más efectivos, tener un rol activo en el aprendizaje al participar con ímpetu en las actividades programadas dentro y fuera del aula, desarrollar las destrezas y habilidades que le permiten ser aprendices más motivados y autónomos tal como lo indica Galway et. al., (2014).

Los resultados de esta investigación coinciden con Papachristopoulos, G., & Lakin (2016) al indicar que el aula invertida promueve un aprendizaje activo y significativo. Es de mencionar que de igual manera apoya a Wong (2013) al fomentar el reto, la interacción y la motivación durante el proceso enseñanza y aprendizaje; y a Bullock (2013) debido a que la participación en el aula invertida resultó ser una experiencia positiva. Sería interesante realizar un estudio sobre la metodología de enseñanza en el aula invertida, su implementación y la capacitación docente necesaria. Específicamente el identificar las estrategias y las actividades que se realizan en las clases para que el alumno se integre como parte activa de este proceso.

Referencias

- Al-Zahrani, A. M. (2015). *“From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students” creative thinking*. Journal of Educational Technology, p. 46.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Or: International Society for Technology in Education.
- Bullock, S. M. (2013). Using Digital Technologies to Support Self-Directed Learning for Preservice Teacher Education.

- Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2017). *Flipped Classroom with Problem Based Activities: Exploring Self-regulated Learning in a Programming Language Course*. *Educational Technology & Society*, 20(1), pp. 337–349. http://www.ifets.info/journals/20_1/28.pdf
- Domínguez, L. C.; Vega, N. V.; Espitia, E. L.; Sanabria, Á. E., Corso, C., Serna, A. M.; & Osorio, C. (2015). *Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral*. *Biomédica*, 35(4). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84342791009>
- Galway, L.P. et al. (2014). *A novel integration of online and flipped classroom instructional models in public health higher education* <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-14-18>
- García-Barrera, A. (2013). *El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes*. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19, pp. 1-8. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008, noviembre). *El matrimonio cuantitativo-cualitativo: El paradigma mixto*. En J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6to. Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Villahermosa, Tabasco, México.
- Hung, H. T. (2015). *Flipping the classroom for English language learners to foster active learning*. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), pp. 81-96. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2014.967701?journalCode=ncal20>
- Kong, S.C. (2014). *Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy*. *Computers & Education*, 78, pp. 160-173.

Los Cuatro Pilares de Aprendizaje Invertido.

http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Papachristopoulos, G., & Lakin, E. *Flipped Classroom and Independent Learning.*

http://stemeducation.upatras.gr/histem2016/assets/files/histem2016_submissions/histem2016_paper_10.pdf

Wiginton, B.L. (2013). *Flipped instruction An Investigation into the effect of learning environment on student self-efficacy, learning style, and academic achievement in an algebra I classroom (Unpublished doctoral dissertation).* The University of Alabama, Tuscaloosa, AL.

Wong, L.(2013).Developing independent learning skills for postgraduate students through blended learning environment. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, 15(1), 36-50.

https://www.researchgate.net/publication/281065861_Developing_Independent_Learning_Skills_for_Postgraduate_Students_through_Blended_Learning_Environment

Diagnóstico de género sobre la educación de las mujeres en Panamá

Pág. 102 - 131

***Eugenia Rodriguez Blanco**
****Nadia De León**
*****Yolanda Marco**
******Sara Camara Cañizares**

*Universidad de Panamá
Centro Internacional de
Estudios Políticos y Sociales
– CIEPS.
Rodriguez.eugenia@gmail.com

** Centro de Investigación
Educativa de Panamá
Instituto de Investigaciones
científicas y servicios de alta
tecnología (INDICASAT
AIP)
nadiadeleonporter@gmail.com

*** Universidad de
Panamá
Yolanda.marco@gmail.com

**** Praxis Educational
Consultants
saracamaracanizares@gmail.com

Fecha de
Entrega:
agosto 2019.

Fecha de
Aceptación:
octubre 2019.

Resumen

Este estudio presenta un diagnóstico sobre la participación de las mujeres en el sistema educativo de Panamá desde una perspectiva de género entre el año 2006 y 2018. Se llevó a cabo utilizando la sección de educación del marco metodológico internacional comparativo de los “National Assessments on Gender and STI”, recolectando datos estadísticos de los últimos doce años con un trabajo cualitativo agregado por medio de entrevistas individuales y grupales con el objetivo de describir la participación de las mujeres en la educación en Panamá. Los resultados muestran paridad en cuanto a alfabetización y años de estudio, pero estos logros a nivel nacional no se reflejan en las regiones indígenas. La tasa de estudiantes embarazadas es alarmante. Las mujeres culminan estudios terciarios en mayor proporción que los hombres, excepto a nivel de doctorado o en áreas como ingeniería e informática. El acceso de las mujeres a las oportunidades de aprendizaje continuo e informal es equitativo, aunque también concentradas en ciertas áreas. El resultado de esta desigual participación en la educación refleja y a la vez sostiene estereotipos e inequidades de género, limitando el aprovechamiento del recurso humano nacional en todo su potencial, y el alcance de la realización personal de toda la población panameña.

Palabras clave

Panamá, género, equidad, educación, mujeres.

Gender Diagnosis on Women's Education in Panama

Abstract

This study includes a diagnosis, from a gender perspective, on the participation of women in the education system of Panama between the years 2006 – 2018. It was carried out using the education section of the comparative international methodological framework of the National Assessments on Gender and STI ”, by collecting statistical data of the last twelve years with a qualitative work added through individual and group interviews, aimed at describing women participation in the education in Panama. The results show parity in terms of literacy and years of study, but these achievements at the national level are not reflected in the indigenous regions. The rate of pregnant students is worrying. Women complete higher educations in a greater proportion than men, except at the doctoral level or in areas such as engineering and computer science. Women's access to continuous and informal learning opportunities is equitable, but also concentrated in certain areas. The result of this unequal participation in education reflects and at the same time generates gender stereotypes and inequities, limiting the use of national human resource to its full potential, and the attainment of personal fulfillment of the whole Panamanian population.

Keywords

Panama, gender, equity, education, women.

Introducción

Este estudio es producto de una investigación más amplia sobre la participación de las mujeres panameñas en la ciencia. Dicha investigación, a su vez, forma parte del proyecto internacional “The National Assessments on Gender and STI” el cual incluye un grupo de estudios que miden la participación de las mujeres en la sociedad del conocimiento. Estos estudios se realizan siguiendo un marco metodológico común, basado en más de cuarenta indicadores, que miden, tanto las condiciones y oportunidades con las que cuentan hombres y mujeres para participar en la sociedad del conocimiento (condiciones), como el grado de participación en la misma de unos y otras (resultados). El acceso a la educación es una de dichas condiciones. Los indicadores aquí presentados son aquellos que forman parte de este marco metodológico internacional en la sección de educación y aquellos que las autoras consideraron relevantes para el contexto de Panamá.

La educación es uno de los derechos humanos fundamentales, tal y como recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) y otros instrumentos internacionales de derechos humanos.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Naciones Unidas, 1948, Artículo 26.1).

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. (...) la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (Naciones Unidas, 1976, Artículo 13).

En el marco de los Derechos Humanos específicos destacan los marcos normativos internacionales que recogen los derechos de los niños y las mujeres en relación con la educación, haciendo énfasis en el principio de igualdad y no discriminación. La Convención de los Derechos del Niño recoge el derecho a la educación (Artículos 28 y 29) e insta a los Estados firmantes a alcanzar el objetivo del acceso universal de los niños a educación con igualdad de oportunidades y encaminada a desarrollar las capacidades del niño, su identidad y su libertad. Por su parte, la *Convención de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW, 1979) establece que:

...los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres (Art. 10).

Entre las iniciativas y acuerdos alcanzados a nivel global para alcanzar el derecho universal a la educación destaca el *Foro Mundial sobre Educación* (Dakar, 2000) y el “*Marco de Acción de Dakar – Programa Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*” que incluye 6 objetivos a los que se comprometieron a cumplir los estados firmantes para el año 2015, entre ellos la universalización de la enseñanza primaria. En esta misma línea, los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) de las Naciones Unidas, planteados hasta 2015, establecen el Objetivo N°2 de “*lograr la educación primaria universal*” (ODM 2); a los que le siguen los Objetivos de Desarrollo Sostenible y en particular el ODS 4: “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”, adoptado por la comunidad internacional.

En el nivel nacional, el marco jurídico e institucional se hace eco de este derecho humano universal a la educación. Este queda recogido en la Constitución Política de la República de

Panamá y en la Ley de Educación 47 (1946) y sus sucesivas reformas, unificadas en el Decreto Ejecutivo N.º 305 de 30 de abril de 2004, que inicia su articulado con un compromiso claro y rotundo por la igualdad en el derecho a la educación, *“la educación es un derecho y un deber de la persona humana, sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas (...)”* (Art. 1, Ley 47). Por otro lado, la Ley 4 del 29 de enero de 1999 sobre la *Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*, en su Capítulo IX establece medidas para hacer valer el derecho a la educación en igualdad de condiciones para hombres y mujeres, y propone medidas específicas a promover en esa dirección.

El sistema educativo panameño comienza con la educación inicial (que incluye cuidado infantil, maternal, y pre-escolar). A continuación, se encuentra la educación básica general, la cual es obligatoria y comprende, la educación primaria (1ero a 6to grado) y la educación pre-media (7mo a 9no grado). La educación básica general es seguida por la educación media (10mo a 12vo grado), en la cual los estudiantes se especializan según el tipo de bachiller que seleccionen (por ejemplo, ciencia o comercio). La educación media no es obligatoria.

La educación primaria, pre-media y media corresponden en términos internacionales a la educación primaria y secundaria. El último nivel de educación en Panamá es la educación superior universitaria, que corresponde en términos internacionales a la educación terciaria. Esta inicia con licenciaturas, y continúa con posgrados, maestrías y doctorados. En todos los niveles existen instituciones oficiales (gratuitas para los estudiantes y gestionadas con fondos públicos), e instituciones particulares (las cuales cobran por sus servicios y son gestionadas con fondos privados).

Materiales y método

El principal propósito de este estudio es realizar un diagnóstico que permita identificar la participación de las mujeres en las oportunidades del sistema educativo de Panamá; midiendo y revelando específicamente las principales inequidades de género existentes entre el año 2006 y

2018. De esta manera se busca describir la situación actual, así como las tendencias y cambios, o falta de ellos, que hayan ocurrido en los últimos doce años.

Se recolectaron los datos secundarios o terciarios más recientes disponibles al 2018 de una variedad de entidades nacionales, como el Ministerio de Educación, la Secretaría nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, y el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos, ya fuesen públicamente disponibles o solicitados específicamente. También se recolectaron datos terciarios ya centralizados por el Instituto Nacional de Estadística y Censo, y por entidades internacionales.

En algunos casos, los datos no se encontraban ya desagregados por sexo, y el equipo de investigación realizó dichos análisis desagregando por sexo o cruzando la variable sexo con la variable de interés.

Finalmente, conscientes de que Panamá es un país con un 12% de población indígena que enfrenta una situación de iniquidad considerable, se intentó en lo posible desagregar datos no solo por sexo sino también por etnia. Dada la baja disponibilidad de datos desagregados por etnia, se utilizó en algunos casos la variable región para realizar dicho análisis, desagregando los datos correspondientes a provincias no indígenas de aquellos correspondientes a las comarcas indígenas del país. Finalmente se analizaron los datos de manera descriptiva creando promedios y calculando brechas por género para cada año correspondiente y en promedio.

Discusión y Resultados

A partir de la información recabada, se agruparon los temas de análisis, alrededor de tres aspectos principales: Educación formal, formación en ciencia y tecnología, aprendizaje continuo.

A. Educación formal

En este apartado nos referiremos a los aspectos de alfabetización, niveles de logro educativo, matrícula, deserción, embarazo, logros educativos (TERCE), nivel de inglés, educación terciaria y cómo se presentan en la población femenina en Panamá.

a.1. Alfabetización Femenina

Uno de los indicadores básicos de acceso y disfrute al derecho a la educación es la tasa de alfabetización. La gran mayoría de la población panameña está alfabetizada, aunque hay una marcada diferencia entre las regiones indígenas y el resto del país. Al observar los datos a nivel nacional vemos que los hombres panameños tienen un nivel de alfabetización ligeramente más alto que las mujeres (aproximadamente 1 punto porcentual). Sin embargo, al desagregar las regiones indígenas de las regiones no indígenas, vemos que en realidad en las regiones no indígenas hay paridad. La inequidad entre hombres y mujeres en cuanto a alfabetización se concentra únicamente en las regiones indígenas, donde en el 2007 había una diferencia de más de 20 puntos porcentuales entre hombres y mujeres. Afortunadamente, esa diferencia ha bajado aproximadamente 15 puntos porcentuales en los últimos años, pero sigue siendo alarmante.

Si observamos las tasas de alfabetización de mujeres indígenas y no indígenas observamos cómo la brecha étnica entre mujeres supera incluso la brecha de género (entre hombres y mujeres, indígenas o no indígenas), siendo la tasa de alfabetización para las mujeres indígenas en el último año analizado de 75,36% y para las mujeres no indígenas de 98,53%, por tanto, una diferencia de más de 23 puntos porcentuales. Al desagregar los datos por provincia y comarca, vemos que en todo el país, menos en las comarcas Emberá- Wounaan y Ngäbe-Buglé y la provincia de Bocas del Toro (una provincia con alta población afrodescendiente e indígena), las mujeres tienen tasa de alfabetización ligeramente mayor que los hombres. En la comarca Kuna Yala, hay paridad de alfabetización entre hombres y mujeres.

a.2. Nivel de logro educativo (años de estudio)

Según los datos presentados por el VI Informe Clara González sobre la situación de la mujer en Panamá (INAMU, 2017):

...en el promedio nacional de años de estudio para la población de 15 años y más, las mujeres logran 10.1 años, es decir su nivel educativo es hasta décimo grado de media y los hombres 9.3 años, hasta noveno grado. El análisis por área geográfica resalta grandes diferencias: en el área urbana las mujeres tienen un promedio de 11.2 años y logran una ventaja sobre los hombres de 0.5 años; en el área rural el promedio de años para las mujeres es de 8.3 años y tienen una ventaja sobre los hombres de 0.7 años; en el área indígena, se invierte la relación y las mujeres tienen un promedio de 6.4 años de escolaridad, lo que muestra una considerable brecha con las urbanas (casi 5 años) y rurales (casi 2 años), y frente a los hombres indígenas de 0.7 años menos (7.1 años).

En promedio nacional, las mujeres tienen más años de estudio que los hombres (aproximadamente medio año), aunque la diferencia parece venir disminuyendo. Sin embargo, las comarcas indígenas y la provincia de Bocas del Toro son la excepción, ya que, en ellas, los hombres tienen más años de estudio que las mujeres. En las regiones indígenas, los hombres tienen aproximadamente 1.5 años de educación más que las mujeres. Adicionalmente, la diferencia entre las regiones indígenas y no indígenas es preocupante, teniendo la población de las regiones indígenas menos de la mitad de años de estudio que la población en las regiones no indígenas.

a.3. Matriculación en preescolar, primaria y secundaria por sexo

La cobertura está calculada utilizando la matrícula reportada por el MEDUCA al INEC para cada año sobre la población estimada para ese año de la edad correspondiente. La cobertura en preescolar ha ido aumentando notablemente del 65% al 80% aproximadamente, manteniendo paridad de sexo. La presencia de datos que indican una matrícula mayor a la cantidad de población de la edad correspondiente en el país, pareciera indicar poca fiabilidad en los procesos estadísticos y/o de recolección de datos de matrícula en MEDUCA, lo cual también es sugerido en los últimos años por notas metodológicas en los informes de datos que indican que no todas las escuelas han reportado datos al momento de la generación del informe, o que hay una diferencia entre los datos reportados de manera tradicional (en hojas físicas) versus aquellos reportados en el nuevo sistema de datos digital. En la educación secundaria y superior, la tasa de matriculación pasa a ser más alta para las mujeres que para los hombres. La cobertura en pre-media ha aumentado del 80 al 90% aproximadamente, manteniendo una ligera ventaja para las mujeres. La cobertura de educación media ha aumentado ligeramente (de un 54 a un 58% aproximadamente), manteniendo las mujeres una ventaja considerable. La cobertura en educación superior, también ha aumentado, y la ventaja de las mujeres sobre los hombres también ha crecido. En términos generales, los datos reflejan que las mujeres presentan mayor participación en el sistema educativo.

a.4. Tasa de deserción en educación primaria y secundaria por región y sexo

La deserción del sistema educativo es un indicador revelador en términos de género. En relación a ello nos interesa conocer quienes desertan y por qué se produce dicha deserción. Los datos recogidos muestran dinámicas de género que explican la deserción de niños y niñas respectivamente, aunque los números presenten una aparente paridad. La tasa de deserción total en el país no sigue un patrón claro de incremento o disminución. De hecho, su variabilidad puede indicar baja fiabilidad de los datos.

Las regiones indígenas tienden a presentar tasas de deserción que son el doble de aquella de las regiones no indígenas. Dentro de las regiones no indígenas, la provincia de Panamá, y las provincias de Darién y Bocas del Toro (provincias con alta población afrodescendiente e indígena) presentan una problemática de deserción mayor que el resto del país. En general, la deserción afecta mucho más a los hombres que a las mujeres, aunque la diferencia es menor en las comarcas, en algunas de las cuales en algunos años las mujeres han presentado una tasa de deserción mayor que los hombres.

Según la Encuesta de Usos Múltiples del INEC de marzo 2015, los motivos principales por los que tanto hombres como mujeres no asisten a la escuela son principalmente la falta de interés (39.8% de los hombres y 22% de las mujeres) y la falta de recursos económicos (18% de los hombres y 13.5% de las mujeres). Sin embargo, se presentan diferencias notables en cuanto a las otras razones expuestas para no asistir a la escuela. Un 9.2% de las mujeres que no asisten a la escuela indicó que la razón fue un embarazo (siendo esa la tercera razón más común para las mujeres), mientras que sólo un 0.1% de los hombres indicó el embarazo de su pareja como razón. De la misma manera, la cuarta razón más común para las mujeres es el haberse casado o unido (9%), mientras que sólo un 0.1% de los hombres indicó dejar de asistir a la escuela por esta razón. Por el otro lado, el tener que trabajar es la tercera razón más común para los hombres (8.3%) (lo cual podría estar asociado al embarazo de sus parejas o al haberse casado o unido, pero los datos no permiten discernirlo), y la razón para sólo un 5.2% de las mujeres. Las enfermedades y la distancia de la vivienda a la escuela afectan de manera más o menos constante a hombres y mujeres; mientras que las mujeres citan como razón el tener que ayudar con los quehaceres domésticos casi tres veces más que los hombres (3.4% vs 1.3%).

a.5. Estudiantes embarazadas

Entre las causas de la deserción escolar femenina en Panamá observamos la incidencia de los embarazos y las uniones o matrimonios precoces. La Ley 60 del 2016 (que reforma la Ley 29 de 2002 que garantiza la salud y la educación adolescente embarazada) constituye el marco legal nacional dirigido a mejorar la calidad de vida de las adolescentes embarazadas, dictando disposiciones específicas en relación a la permanencia de la misma en el sistema educativo. Entre otras, establece que el MEDUCA garantizará la aplicación de un sistema de módulos u otra metodología que permita que la adolescente lleve a término su curso, así como dará seguimiento a las mismas a través de los gabinetes psicopedagógicos de los centros educativos; medidas que en la práctica no se están aplicando.

Dada la alta prevalencia de embarazos adolescentes en el país, no es sorpresa que la tasa de estudiantes embarazadas es preocupante. Además, en la sección de deserción vemos que aproximadamente 1 de cada 5 estudiantes mujeres que desertan indican el embarazo, el matrimonio o la unión como la causa. Si analizamos la distribución geográfica de las alumnas embarazadas, vemos que, en primaria, el mayor número de embarazadas se concentra en la provincia de Bocas del Toro y Darién (provincias con alta población afropanameña e indígena) y en las comarcas indígenas. La situación es también preocupante en las Provincias de Panamá y Panamá Oeste. Sin embargo, al comparar el número de estudiantes embarazadas en pre-media y media y la matrícula en el mismo nivel, observamos que la tasa de estudiantes embarazadas en las comarcas indígenas tiende a ser el doble que en el resto del país; una tendencia que no ha mejorado en los últimos años.

Tabla 1.

Alumnas de centros oficiales embarazadas según nivel, región y porcentaje que representan en el total de matrícula, 2011-2016.

| Año | Región | Total | Primaria | | Pre-media/ Media | |
|------|-----------------------|-------|----------|------|------------------|------|
| | | | Cantidad | Tasa | Cantidad | Tasa |
| 2011 | Total | 1,268 | 67 | 0.03 | 1,201 | 0.82 |
| | Regiones No Indígenas | 1,172 | 52 | 0.03 | 1,12 | 0.81 |
| | Regiones Indígenas | 96 | 15 | 0.05 | 81 | 1.22 |
| 2012 | Total | 1,312 | 30 | 0.01 | 1,282 | 0.84 |
| | Regiones No Indígenas | 1,151 | 23 | 0.01 | 1,128 | 0.78 |
| | Regiones Indígenas | 161 | 7 | 0.03 | 154 | 2.02 |
| 2013 | Total | 1,32 | 69 | 0.03 | 1,251 | 0.80 |
| | Regiones No Indígenas | 1,184 | 49 | 0.03 | 1,135 | 0.76 |
| | Regiones Indígenas | 136 | 20 | 0.07 | 116 | 1.35 |
| 2014 | Total | 762 | 43 | 0.02 | 719 | 0.45 |
| | Regiones No Indígenas | 697 | 39 | 0.02 | 658 | 0.44 |
| | Regiones Indígenas | 65 | 4 | 0.01 | 61 | 0.67 |
| 2015 | Total | 1,433 | 52 | 0.03 | 1,381 | 0.86 |
| | Regiones No Indígenas | 1,228 | 40 | 0.02 | 1,188 | 0.79 |
| | Regiones Indígenas | 205 | 12 | 0.04 | 193 | 1.90 |
| 2016 | Total | 1,38 | 60 | 0.03 | 1,32 | 0.86 |
| | Regiones No Indígenas | 1,178 | 51 | 0.03 | 1,127 | 0.79 |
| | Regiones Indígenas | 202 | 9 | 0.03 | 193 | 1.75 |

Fuente: Ministerio de Educación - MEDUCA y Datos de Educación del INEC. Nota: Las columnas de tasa representan el porcentaje de la matrícula de las regiones y nivel correspondiente que representan la cantidad de estudiantes embarazadas reportadas.

a.6. Logro educativo (TERCE), por grado y sexo, según materias evaluadas.

Las niñas panameñas presentaron mejores logros que los niños en todos los grados y asignaturas evaluadas en el Tercer Estudio Comparativo Explicativo (TERCE) aplicado periódicamente en Latinoamérica por UNESCO para medir conocimientos en ciencias, matemáticas y lenguaje. De hecho, las niñas panameñas son las únicas de toda la región que mantienen su ventaja sobre los niños en matemáticas de 6to grado, y tienen la mayor ventaja sobre sus compatriotas masculinos de todos los países de la región en ciencias de 6to grado (LLECE, 2015).

a.7. Nivel de inglés por sexo

El índice de competencia en el inglés de los hombres panameños es ligeramente más alto que el de las mujeres.

Tabla 2.

Nivel de inglés en la República de Panamá por sexo. Año 2017.

| Hombres | Mujeres |
|---------|---------|
| 52.05 | 49.59 |

Fuente: INEC, no publicados.

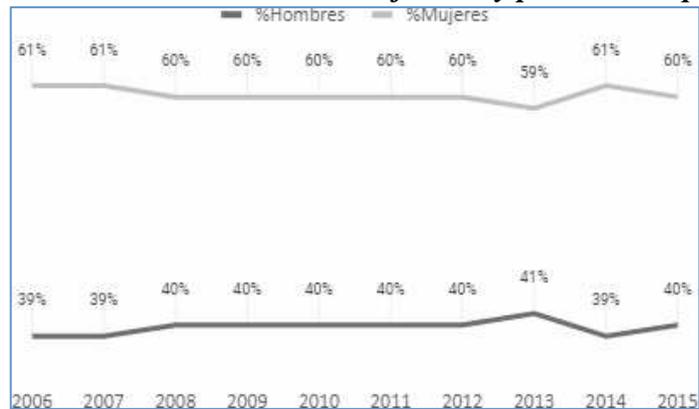
a.8. Educación terciaria

En Panamá la tasa de matriculación en educación terciaria es aproximadamente la mitad de las personas de la edad correspondiente oficial (18 a 22 años); sin embargo, las mujeres panameñas presentan una tasa de matriculación más alta que los hombres, con una diferencia aproximada de 11 puntos porcentuales.

Aproximadamente un 60% de los estudiantes universitarios son mujeres, proporción que se ha mantenido sin cambios desde hace más de una década. Adicionalmente, las mujeres culminan los estudios a nivel de licenciatura en mayor proporción que los hombres, ya que aproximadamente el 65% de los graduados son mujeres. De modo general, las mujeres tienen mayor presencia en el nivel universitario, tanto en universidades oficiales como particulares (INAMU, 2015). A nivel de estudios de posgrado, encontramos otro ejemplo del “efecto tijera”: entre la población con maestrías la mayoría son mujeres (alrededor de un 60%), mientras que entre la población con doctorados la mayoría son hombres (también alrededor de un 60%). Es importante notar que esta población se concentra en las regiones no indígenas del país y es prácticamente inexistente en las regiones indígenas. Esta diferencia no parece estar disminuyendo.

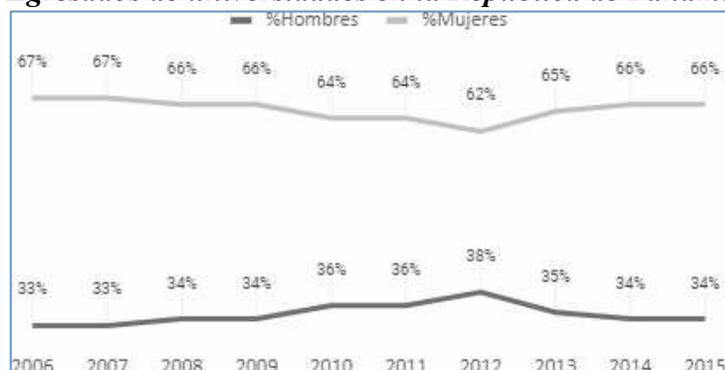
La tasa bruta de matriculación se calcula como el total de personas matriculadas en el nivel terciario o universitario, independientemente de la edad, dividido la población perteneciente al grupo quinquenal, partiendo de la edad en la que deberían finalizar la secundaria.

Figura 1.
Matriculación de universidades oficiales y particulares por sexo, 2006-2015.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2018.

Figura 2.
Egresados de universidades en la República de Panamá, por sexo.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2018.

Tabla 3
Distribución de graduados en maestría y doctorado por sexo.

| Año | Maestría | | Doctorado | | | | | |
|------|----------|----|-----------|----|-----|----|-----|----|
| | H | % | M | % | H | % | M | % |
| | 1206 | 40 | 1778 | 60 | 166 | 61 | 104 | 39 |
| 2011 | 157 | 44 | 199 | 56 | 24 | 63 | 14 | 37 |
| 2012 | 160 | 37 | 273 | 63 | 31 | 72 | 12 | 28 |
| 2013 | 152 | 38 | 246 | 62 | 23 | 55 | 19 | 45 |
| 2014 | 179 | 42 | 250 | 58 | 23 | 62 | 14 | 38 |
| 2015 | 183 | 43 | 243 | 57 | 18 | 75 | 6 | 25 |
| 2016 | 171 | 42 | 240 | 58 | 22 | 58 | 16 | 42 |
| 2017 | 204 | 38 | 327 | 62 | 25 | 52 | 23 | 48 |

Fuente: Encuesta de Usos Múltiples – INEC

B. Formación en ciencia y tecnología

En Panamá en algunos de los campos de la ciencia, sobre todo en aquellos todavía considerados como “ciencias duras”: ciencias físicas, matemáticas y estadística, así como informática, ingeniería y los campos de industria, producción, arquitectura y construcción se mantiene la división tradicional de género, siendo los hombres la mayoría de los graduados (según datos de INEC, INADEH y el consejo de rectores universitarios). Todo ello a pesar de que las mujeres se gradúan de la universidad más que los hombres, representando en torno al 65% de las personas

graduadas. En cuanto a estudios a nivel de doctorado, notamos que, en los últimos 12 años, la mayoría de las becas de doctorado otorgadas por la SENACYT beneficiaron a hombres (60%), dándose la mayor diferencia en el área de ciencias agrícolas (75% hombres) y la menor diferencia en el área de ciencias médicas y de la salud (53% hombres).

Un mayor porcentaje de los profesionales, científicos e intelectuales panameños hombres poseen título de doctorado (aproximadamente 3%), que el porcentaje de mujeres profesionales (aproximadamente 1%), científicas e intelectuales panameñas con título de doctorado (aproximadamente 1.1%). A pesar de ser mayoría en el acceso a estudios superiores especializados, las mujeres siguen siendo minoría en ciertas disciplinas o áreas del conocimiento, en particular en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés). Según UNESCO (2017), sólo un 35% de mujeres en el mundo se matriculan en carreras universitarias vinculadas a STEM. Además, muestran un indicador aún más alarmante y es que solo un 3% de mujeres realizan estudios en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y un 5% en ciencias naturales, matemáticas y estadística. El mismo estudio indicaba que dicha brecha aparece en un momento determinado de la educación de los niños y las niñas:

La brecha entre géneros en lo relativo a las STEM es particularmente notoria en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, algo que resulta evidente al constatar las opciones que escogen las niñas en sus estudios superiores vinculados con las matemáticas y las ciencias.

Algo que muestra que las diferencias se construyen en el tiempo y llegan a tener su efecto en el momento de hacer elecciones, por ejemplo, para sus estudios universitarios y carreras profesionales. *“Las niñas se van alejando progresivamente de los estudios en áreas científicas, debido a múltiples causas tales como presiones familiares, estereotipos, expectativas y falta de mentores o modelos a seguir”.*

b.1. Beneficiarios de programas de promoción de formación en ciencia y tecnología

En Panamá se ofrecen por parte de instituciones públicas y privadas diversos programas de promoción de CTI. En particular destacan los programas de la SENACYT, el Ministerio de Educación y el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU). Uno de los programas del MEDUCA es la *Olimpiada Panameña de Matemática* (OPM), que es una competencia realizada entre estudiantes de séptimo a duodécimo grado en base a sus habilidades matemáticas. Los datos recogidos muestran cómo en este programa se observa que los niños participan más que las niñas.

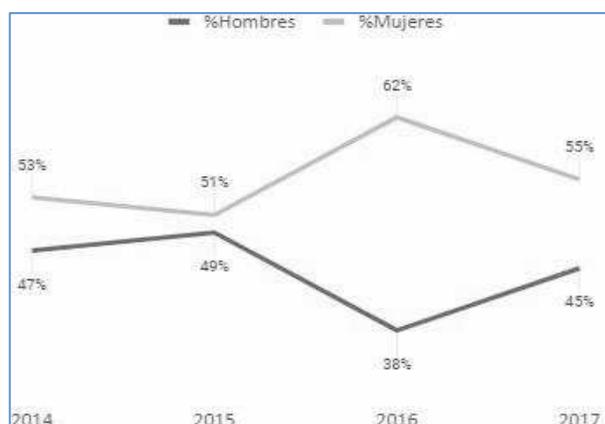
En la SENACYT destacamos el *Programa Interinstitucional de Seguimiento de Talento* (PISTA) que es uno de los programas de promoción de CTI dirigidos a niños y jóvenes, a partir de séptimo grado, que cuenten con potencial de talento académico comprobado a través de pruebas psicométricas. Su objetivo principal es detectar, desarrollar y dar seguimiento a niños y jóvenes panameños con talento académico a través de un programa de enriquecimiento extracurricular de formación integral para profundizar el aprendizaje de manera innovadora y cultivar la pasión por el conocimiento. Según los datos obtenidos de dicho programa desagregados por sexo, las jóvenes de secundaria participan más que los hombres.

Otro de los programas de promoción de CTI de la SENACYT es *Jóvenes Científicos*, un programa dirigido a adolescentes de entre 13 y 17 años, entre quienes se promueven sus vocaciones científicas y tecnológicas a través del desarrollo de un proyecto de investigación guiado por un mentor científico. Dichos proyectos son presentados en una actividad organizada por el MEDUCA denominada “Feria de Ingenio Juvenil” donde los Jóvenes Científicos y otros Jóvenes identificados por las Ferias Regionales del MEDUCA presentan sus proyectos de investigación. En todos los años en los que se ha celebrado este programa, las mujeres han participado más que los hombres.

Entre los programas de promoción de CTI destacamos los programas de becas de estudio del IFARHU y la SENACYT. El IFARHU da becas para estudiar doctorados, tanto en ciencias como en otros campos, en Panamá o en el extranjero. Dentro de los beneficiarios de este programa, notamos que las beneficiarias de la mayor parte de las becas para estudiar dentro del país son mujeres, mientras que lo opuesto aplica a las becas para estudiar fuera del país. Esta tendencia podría ser reflejo de percepciones y prácticas tradicionales sobre roles dentro de la familia y la movilidad de las jóvenes. La Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT) también otorga becas de estudio, pero enfocados en campos científicos. Observamos cómo, más hombres que mujeres han sido beneficiarios de becas de la SENACYT, aunque varía por nivel de estudio, siendo los hombres mayoría en carreras técnicas, postgrados, doctorados y post-doctorados; mientras que las mujeres alcanzan paridad en las licenciaturas y maestrías. Adicionalmente, la SENACYT ofrece un programa para apoyar la reinserción al país de ex-becarios. En el año en el que el programa de reinserción de becarios de la SENACYT incluyó becarios a nivel de maestría hubo equidad de género. Sin embargo, a nivel de doctorado se han beneficiado del programa de reinserción casi el doble de hombres que de mujeres. Esta realidad es reflejo, al menos en parte, del hecho de que más hombres que mujeres estudian doctorados en el extranjero con becas de la SENACYT.

De modo general se observa como en los Programas de Promoción de CTI se produce el “efecto tijera”: las niñas participan más que los niños en programas de primaria y secundaria, pero a medida que avanzan en su carrera académica y científica la tendencia se revierte y pasa a haber una ventaja por parte de los hombres. Este fenómeno se observa, sobre todo, en las becas ofrecidas por la SENACYT para los niveles de licenciatura, maestría y doctorado, donde ellas van reduciendo su presencia progresivamente en relación a ellos.

Figura 3.
Participantes del Programa Jóvenes Científicos por sexo: Años 2014-2017.



Fuente: SENACYT.

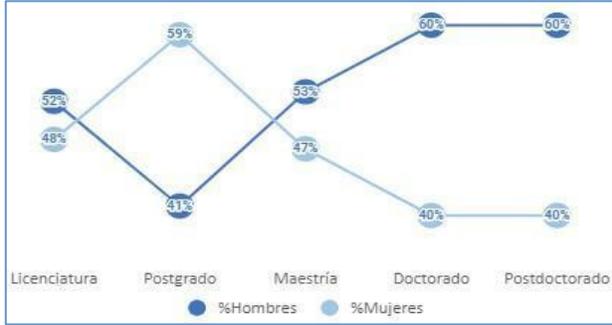
Tabla 4.
Becas concedidas por el IFARHU para estudios de doctorado, por sexo y lugar de estudio.

| Año | Total | Panamá | | | Exterior | | |
|----------|-------|--------|---------|---------|----------|---------|---------|
| | | Total | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres |
| Total | 224 | 95 | 39 | 56 | 129 | 77 | 52 |
| 2014 | 77 | 31 | 13 | 18 | 46 | 27 | 19 |
| 2015 | 25 | 9 | 4 | 5 | 16 | 9 | 7 |
| 2016 | 54 | 23 | 11 | 12 | 31 | 18 | 13 |
| 2017 | 52 | 30 | 10 | 20 | 22 | 15 | 7 |
| 2018 (p) | 16 | 2 | 1 | 1 | 14 | 8 | 6 |

Fuente: Departamento de Estadística del Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos – IFARHU. Nota: (P) Cifras preliminares.

Revisado –igual - líneas

Figura 4.
Beneficiarios de Becas de SENACYT por nivel y sexo.



Fuente: SENACYT.

b.2. Mujeres con habilidades informáticas de alto nivel

La brecha digital generalmente hablando, tiene más carácter étnico que de género, ya los datos de la encuesta de usos múltiples del INEC (2006-2018) indican igual acceso a computadores, celulares e internet, pero según muestra el Informe sobre la situación de la mujer Clara González, 2011-2013 (INAMU, 2015) las mujeres de las Comarcas Indígenas son las que presentan menor conectividad a internet en el contexto nacional, comparadas con las mujeres no indígenas del resto del país. “En Panamá, para el año 2013, de un total de 313,029 mujeres panameñas encuestadas, el 65% utilizaban al menos una vez a la semana computadora y el 66% internet. El índice más bajo de conectividad a internet lo obtuvieron las representantes de la comarca Emberá seguidas de las del comarca Kuna Yala” (INAMU, 2015). Aunque como muestra este y otros estudios en el país, el uso de internet no indica conocimientos y habilidades informáticas específicas, más aún cuando la mayoría de las usuarias de internet a las que hacíamos mención lo hacen a través de dispositivos celulares.

De los datos recogidos en Panamá sobre este aspecto observamos que la cantidad de hombres con capacidades informáticas de alto nivel duplica la cantidad de mujeres con dichas capacidades.

Tabla 5.

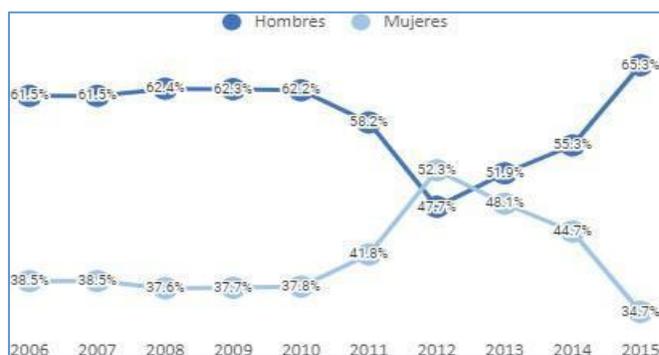
Personas con habilidades informáticas de alto nivel (en miles de personas), según sexo. Años: 2009-2010.

| Sexo | 2009 | 2010 |
|----------|------|------|
| Mujeres | 1 | 2 |
| Hombres | 4 | 4 |
| Tasa M/H | 0.25 | 0.50 |

Fuente: Organización Internacional del Trabajo.

Figura 5.

Distribución de la matrícula en informática de las universidades oficiales y particulares. Años: 2006-2015.



Fuente: INEC.

Tabla 6.

Profesionales de tecnología de la información y las comunicaciones por sexo, 2012-2017.

| Año | Total | Hombres | Mujeres |
|------|--------|---------|---------|
| 2012 | 7,48 | 72.46% | 27.5% |
| 2013 | - | - | - |
| 2014 | - | - | - |
| 2015 | - | - | - |
| 2016 | 10,019 | 73.73% | 26.2% |
| 2017 | 8,925 | 75.64% | 24.3% |

Fuente: Encuesta de Propósitos Múltiples. Nota: (-) no se encontraron datos en la base de datos.

b.3. Proporción de mujeres graduadas en campos de ciencia y tecnología

Las mujeres se gradúan más que los hombres en estudios universitarios, sin embargo, ellas son menos numerosas entre los graduados en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). Los datos recogidos muestran que, en algunos de los campos de la ciencia, sobre todo aquellos todavía considerados como de “ciencias duras”, se mantiene la división tradicional de género, siendo los hombres la mayoría de los graduados. Tal es el caso de las ciencias físicas, las matemáticas y estadística, la informática, las ingenierías, y los campos de industria, producción, arquitectura y construcción. El caso es particularmente alto en las ingenierías, donde los hombres constituyen entre el 60 y el 70% de los graduados, aunque la tendencia ha venido claramente decreciendo en la última década. Por otro lado, las mujeres tienden a ser mayoría en las ciencias de la vida y las ciencias sociales, y duplican a los hombres en medicina.

En cuanto a estudios a nivel de doctorado, notamos que, en los últimos 12 años, la mayoría de las becas de doctorado otorgados por la SENACYT beneficiaron a hombres (60%), dándose la mayor diferencia en el área de las ciencias agrícolas (75% hombres) y la menor diferencia en el área de ciencias médicas y de la salud (53% hombres). Sin embargo, en general, la diferencia por sexo era mayor entre el 2006 y el 2009, y ha tendido a decrecer desde entonces.

Tabla 7.
Porcentaje de Personas Profesionales, Científicas e intelectuales con doctorado por sexo, 2011-2016.

| Año | Participación % Hombres | Participación % Mujeres |
|------|-------------------------|-------------------------|
| 2011 | 2.1 | 0.9 |
| 2012 | 4.8 | 0.9 |
| 2013 | 2.6 | 1.4 |
| 2014 | 2.5 | 1.2 |
| 2016 | 2.4 | 1.2 |

Fuente: Encuesta de Usos Múltiples.

Nota: La participación porcentual presenta el porcentaje de hombres o mujeres profesionales, científicas e intelectuales que tienen doctorados. No se incluye el año 2015 por baja muestra.

C. Aprendizaje continuo

El acceso de las mujeres a las oportunidades de aprendizaje continuo (o formación permanente) varía según el área. Ellas son mayoría entre los participantes del programa de Universidad de la Tercera Edad de la Universidad de Panamá, y aproximadamente la mitad de los participantes en Educación para Adultos, que no completaron previamente la secundaria. Son también la mitad de los participantes en cursos de formación informal, pero concentradas en las áreas de servicio y muy pocas en las áreas industriales o agrícolas. También son menos de la mitad de los usuarios de centros de computación gratuitos. El Ministerio de Educación, las Universidades oficiales, el Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano (INADEH) y la SENACYT han desarrollado diversas iniciativas para la formación permanente en Panamá.

c. 1. Mujeres usuarias de centros de conocimiento, telecentros o centros de computación gratuitos en las bibliotecas.

Las Infoplazas son centros comunitarios de acceso a Internet e información donde los ciudadanos encuentran diversas tecnologías de punta en el ámbito de la comunicación y la información. Surgen con el objetivo principal de establecerse como un punto de apoyo e impulso para el desarrollo y la implementación de nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's) que permita disminuir en gran escala la brecha digital, económica y social en el país. Actualmente se encuentran operando 300 Infoplazas, además de cuatro regionales ubicadas en las provincias de Veraguas, Chiriquí, Los Santos y Colón. Entre los servicios que ofrecen se encuentran: acceso a internet, impresión de documentos, procesado y digitalización de documentos, cursos de capacitación, entre otros. A pesar de que la mayoría de las Infoplazas se ubican en lugares de difícil acceso, su alcance en regiones indígenas es todavía limitado, tanto en cobertura como en uso, en comparación a las

regiones no indígenas del país. Adicionalmente, a nivel nacional la mayoría de usuarios (61%) son hombres.

Tabla 8.

Proporción de visitantes a Infoplazas a nivel nacional por sexo: Año 2017.

| Sexo | Usuarios |
|---------|----------|
| Hombres | 61% |
| Mujeres | 39% |
| TOTAL | 100% |

Fuente: SENACYT.

c.2. Matrícula en formación profesional y capacitación laboral- INADHE.

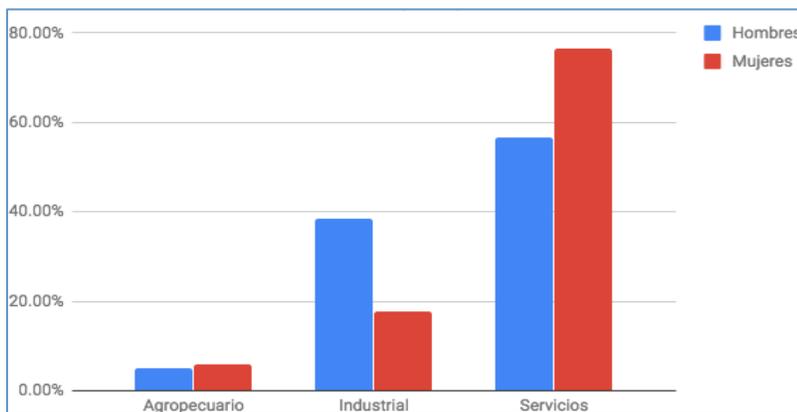
El Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para el Desarrollo Humano (INADEH) es el organismo rector del Estado panameño en materia de formación profesional y capacitación laboral. El INADEH ofrece programas, cursos, talleres y seminarios que oscilan entre las 8 y las 2,000 horas. Según los datos recogidos, las mujeres representan aproximadamente la mitad de los estudiantes del INADEH, tanto en regiones indígenas como no indígenas, concentrándose densamente en las áreas de formación relacionadas a servicios (donde son alrededor del 80%). Muy pocas mujeres participan en estudios en áreas de formación agropecuaria o industrial (donde son alrededor del 10%).

Figura 6.
Matrícula del INADEH por sexo y según regiones: 2006-2017



Fuente: Planificación y Control, Depto. de Gestión de Control, con datos de Cézanne. INADEH
Nota: A partir del 2015 incluye matrícula virtual.

Figura 7.
Porcentaje de matrícula del INADEH por sexo y según área de formación.



Fuente: Depto. de Gestión de Control, INADEH.

c.3. Matrícula en educación de adultos

- **Universidad de la Tercera Edad (Universidad de Panamá).**

La Universidad de Panamá cuenta con un programa denominado “Universidad del Trabajo y la Tercera Edad”, fundado en 1999, ubicada en el campus central en la ciudad de Panamá y con extensiones en 9 provincias del país. Este programa está dirigido a personas adultas que desean continuar en su proceso formativo y obtener un título universitario y se desarrolla a través de la Vicerrectoría de Extensión Universitaria. En el año 2017, según datos de la UP, se ofertaron 42 cursos y se matricularon setecientos veintiún estudiantes. Entre los cursos ofrecidos se encuentran: Contabilidad, Belleza, Informática, Pintura, Modistería, Fotografía o Turismo. La gran mayoría de los estudiantes del programa Universidad del Trabajo y la Tercera Edad, son mujeres.

- **Ministerio de Educación**

El Ministerio de Educación (MEDUCA) también desarrolla una política de atención a las personas adultas con interés y necesidad de servicios educativos, a través de su programa de Educación de Adultos a través de la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos. La Educación de Adultos comprende programas de: alfabetización o preparatoria, post-alfabetización, culminación de estudios primarios, y educación media de adultos (secundaria). La matrícula en educación de adultos ronda la paridad entre hombres y mujeres, con una ligera ventaja para los hombres. En relación a las regiones, no hay un patrón claro de diferencia entre regiones indígenas y no indígenas.

Conclusiones

Las mujeres panameñas gozan de un acceso paritario o incluso en ventaja en comparación con los hombres a nivel de educación primaria y secundaria, excepto en ciertas áreas indígenas del país. Las jóvenes panameñas enfrentan retos particulares relacionados al género para acceder a la educación, tales como el embarazo adolescente, menor autonomía en cuanto a la trama de decisiones y una mayor carga de responsabilidades en el hogar, particularmente en regiones indígenas. Por otro lado, la brecha de género favorece a los hombres, incluso desde el nivel secundario en relación a la participación en oportunidades de Formación relacionadas a ciencia y tecnología. La participación de las mujeres panameñas en la educación terciaria es amplia, siendo mayoría a nivel de licenciatura. Sin embargo, en algunos de los campos científicos, sobre todo en: ciencias físicas, matemáticas y estadística, así como informática, ingeniería y los campos de industria, producción, arquitectura y construcción se mantiene la división tradicional de género, siendo los hombres la mayoría de los graduados. La cantidad de hombres matriculados en estudios superiores en informática y la cantidad de hombres con capacidades informáticas de alto nivel duplica la cantidad de mujeres. Además, las mujeres pasan a ser minoría a medida que avanzan los estudios de posgrado hasta representar solo un 40% de las personas con doctorados, una brecha particularmente notable en cuanto al acceso a becas para estudiar doctorados en el extranjero. Además, limita el aprovechamiento del recurso humano nacional en todo su potencial, y el alcance de la realización personal de todos los panameños. Adicionalmente, los indicadores documentan brechas de género muy diferenciadas entre la población indígena y no indígena, presentándose en ciertos casos incluso una brecha mayor entre mujeres indígenas y mujeres no indígenas, que entre hombres y mujeres. Este fenómeno merece atención adicional en estudios futuros. Finalmente, la evidencia presentada en este estudio sustenta la necesidad de embarcarnos en el desarrollo y fiel implementación de políticas públicas relacionadas al acceso a la educación con sensibilidad de género, y acción afirmativa para la

participación de las mujeres en los campos y a los niveles educativos en los que se encuentran menos representadas.

Referencias

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2018). *Las brechas de género en ciencia tecnología e innovación en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 1 de septiembre de 2018, <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14120/las-brechas-de-genero-en-ciencia-tecnologia-e-innovacion-en-america-latina-y-el/>.
- Elsevier. (2018). *Gender in the Global Research Landscape: Analysis of research performance through a gender lens across 20 years, 12 geographies, and 27 subject areas*. Recuperado el 1 de septiembre de 2018, elsevier.com/research-intelligence/resource-library/gender-report/.
- INEC (2006-2018). Bases de datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá. Web.
- Instituto Conmemorativo Gorgas, Ministerio de Economía desde la Contraloría General de la República con el apoyo técnico del Fondo de Población las Naciones Unidas (UNFPA) (2018). *Encuesta Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (ENASSER)*. Recuperado el 1 de septiembre de 2018, https://panama.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ENASSER%202014-2015-%20version%2030%20abril_0.pdf/.
- Instituto Nacional de la Mujer (INAMU). (2015). *VI Informe Clara González sobre la situación de la mujer en Panamá*. Recuperado el 1 de septiembre de 2018, <https://inamu.gob.pa/informe-nacional-clara-gonzalez/>.

- Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). (2015). *Informe de Resultados TERCE: Logros de Aprendizaje*. Recuperado el 1 de septiembre de 2018, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf/>.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.
- Naciones Unidas. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx/>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Manual de Frascati*.
- Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2018. *Las brechas de género en la producción científica iberoamericana*. Papeles del Observatorio N°9.
- UNESCO. (2002). *Congreso Internacional sobre Mujeres en Física, Sede de la UNESCO (Maison de l'UNESCO), Francia, resoluciones de la Conferencia*. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/iupap/spanish-resolutions.html/>.
- UNESCO. (2017). *Descifrar las claves: la educación de las mujeres y las niñas en materia de STEM*.
- UNESCO. (2018). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo*.

Participación de la Comunidad Educativa Escolar, factor de éxito, en el diseño y ejecución del Plan de Mejora

Pág. 132 - 155

Franklin De
Gracia G.

Universidad
de Panamá

Facultad de Ciencias de la
Educación

Departamento de
Administración y
Supervisión Educativa

ffdgracia@gmail.com

Fecha de
Entrega:
julio de 2019.

Fecha de
Aceptación:
octubre de 2019.

Resumen

En diversos escenarios, han existido y existen propuestas para que se promueva la participación real y efectiva de los actores sociales en la toma de decisiones, diseño y ejecución de políticas, planes, programas y proyectos. En el caso del ámbito educativo, se plantea la necesidad de descentralizar y dar autonomía a padres, docentes y directivos para que aporten de acuerdo a su imaginario, ideas y soluciones a la diversidad de problemas que lo aquejan.

En este artículo se presentan los hallazgos de una investigación que tenía como objetivo conocer y analizar los niveles de participación de la Comunidad Educativa Escolar, y su aporte al diseño y ejecución del Plan de Mejora en tres (3) escuelas: CEBG Ciudad Jardín las Mañanitas, CEBG Reino de los Países Bajos y CEBG Cirilo J. Martínez, de la Región Escolar de Panamá Centro, de la Provincia de Panamá.

Se utilizaron encuestas y entrevistas, como instrumentos de recolección de datos, que permitieron acopiar información que se agrupó en tres (3) indicadores: Nivel de participación de los actores socioeducativos, dentro de la organización educativa, nivel de efectividad de la comunicación, y los factores que facilitan o dificultan la participación de los actores intervinientes. Los resultados obtenidos demuestran los altos niveles de participación, y la incidencia de la comunicación en la planificación, además de señalar algunos factores asociados que pueden facilitar la participación de los actores.

Palabras clave

Plan de mejora, planificación participativa, administración de centros, modelos de gestión.

Participation of the School Educational Community: a success factor in the design and execution of the Improvement Plan

Abstract

In various scenarios, there have been presented proposals to promote the real and effective participation of social actors in decision making, design and implementation of policies, plans, programs and projects. In the case of education, it is proposed the need to decentralize and empower parents, teachers and managers, so they could contribute with ideas to solve the diversity of problems that afflict them.

This article presents the findings of a research aiming at knowing and analyzing the participation levels of the School Educational Community, and its contribution to the design and execution of the Improvement Plan in three schools: Ciudad Jardin Las Mañanitas CEBG (General Basic School Center), Reino de los Paises Bajos CEBG and Cirilo J. Martinez CEBG, Panama Metropolitan School Region, Province of Panama.

Surveys and interviews were used as data collection instruments, which allowed to collect information from three indicators: Participation level of socio-educational actors within the educational organization, effectiveness level of communication, and factors that facilitate or hinder the participation of actors involved. The results obtained prove the high levels of participation, and the incidence of communication in planning, in addition to figuring out some associated factors that can facilitate the participation of actors.

Keywords

Improvement Plan, participatory planning, school management, management models.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito pretende responder y aportar información a la comunidad educativa en relación con la siguiente pregunta: *¿Cuáles son los niveles de participación de la Comunidad Educativa Escolar, en el diseño y ejecución del Plan de Mejora Escolar?* La pregunta de la investigación planteada intenta encontrar la relación existente entre las siguientes variables: 1) la participación de los miembros de la comunidad educativa alrededor del proceso de planificación, 2) su aporte en el diseño y ejecución del Plan de Mejora Escolar.

Además de la pregunta central del problema era obligante realizar algunas más:

¿Cómo participan los padres de familia en la organización educativa de las escuelas de la Región Escolar de Panamá Centro?

- *¿Cómo se relacionan los docentes con los padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa escolar y cómo aportan los para docentes a satisfacer las inquietudes de estos?*

- *¿Qué motivaciones tienen los padres de familia para participar en la organización integral del centro?*

- *¿Qué factores dificultan esta participación?*

- *¿Qué factores facilitan la participación?*

- *¿Qué demandas presentan los padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa escolar, frente a la realidad educativa del centro?*

Los antecedentes y el estudio sobre la literatura en torno a la planificación y la participación colectiva sustentaron en gran medida al planteamiento del problema de la investigación.

A finales de la administración gubernamental 2009-2014, el Ministerio de Educación de Panamá se abocó a la creación del Sistema de Evaluación de Centros Educativos (SECE), lo que se tradujo en el diseño de un modelo de evaluación de centros educativos, que constó de cuatro (4) fases 1. Auto evaluación del centro educativo. 2. Elaboración de un Plan de Mejora, 3. Seguimiento implementación y evaluación del Plan de Mejoras. 4. Evaluación y certificación de calidad institucional.

Luego de culminar la primera y segunda fase del proceso de evaluación, surgieron algunas críticas al modelo y a la implementación de éste, por algunos miembros de la comunidad educativa nacional, por lo que se creyó conveniente realizar un estudio que ofreciera respuestas a la luz de una estructura sistematizada y científica.

En base a estos antecedentes este artículo esboza los resultados de una investigación que se propuso indagar la temática a través de la información existente, encuesta y entrevista a los miembros de la comunidad educativa de las escuelas: CEBG Ciudad Jardín las Mañanitas, CEBG Reino de los Países Bajos y CEBG Cirilo J. Martínez, de la Región Educativa de Panamá Centro, a fin de encontrar respuestas y sistematizar el conocimiento resultante.

No obstante, es importante dejar constancia, en cuanto a la planificación normativa, prospectiva o estratégica que existen en nuestro medio referentes de investigaciones revistas, libros y otras publicaciones, que dedican espacio a la temática y al análisis oportuno de las fortalezas y debilidades de cada modelo de planificación.

MARCO TEÓRICO ORIENTADOR

Los discursos teóricos que fundamentan esta investigación explicitan teorías sobre los Planes de Mejoras, que las escuelas de la Región Escolar de Panamá Centro proponen, y si estos son más efectivos si se hacen de manera colaborativa, es decir si se integran todos los miembros de la

Comunidad Educativa Escolar. Esto, lo garantiza el trabajo en equipo, dando como resultado un plan que se convierta en la “*hoja de ruta*”, para enfrentar el futuro y sus problemáticas; el cual facilita materializar oportunidades para ser eficiente y eficaz, por medio de la definición de metas y acciones concretas, que movilizan todos los aspectos de la gestión escolar hacia el logro de los resultados esperados.

Al respecto Antúnez (2012), señala que:

Todos los miembros de la comunidad educativa, en función de sus capacidades y competencias, pueden intervenir en la gestión del centro. En el caso de los profesores y profesoras, la participación es intrínseca a su trabajo profesional. A los demás miembros de la comunidad educativa les asisten sus derechos democráticos (p.44).

Es evidente que “*la participación hace realidades tangibles e intangibles dentro de las organizaciones, específicamente las educativas*”; tal como lo afirma Santos (2007), en (Harf & Azzarboni, 2009, p.45). Los integrantes de la comunidad educativa tienen entre sus manos las claves de la comprensión. Ellos saben como participantes activos, qué es lo que está sucediendo en el seno de la organización escolar de los CEBG. Pero, lo más importante no es sólo que pueden saber lo que sucede, es que poseen las capacidades y competencias en la gestión para transformarlos en modelos óptimos. Las concepciones esbozadas permitieron hacer explicaciones de acuerdo con los alcances y magnitudes, que consintieron en amplificar, grosso modo, las teorizaciones siguientes: Planes de mejora como alternativa de gestión participativa; plan de mejora al contexto de los centros educativos panameños; evaluación institucional (Participación de los actores socioeducativos); Los procesos del SECE (autoevaluación, plan de mejoras); Aplicación del plan de mejora.

▪ Planes de mejora como alternativa de gestión participativa

Existen antecedentes relacionados con la gestión participativa y su relación con la planificación dentro de los procesos administrativos. Salinas (2003) realizó una investigación en el Instituto Tecnológico de Monterrey. Dicha investigación se desarrolló en tres etapas: Primera: dimensión empírica. Abordar la realidad de la práctica actual de la planeación institucional de la escuela en estudio. Segunda: dimensión teórica. Construir un marco teórico para comprender la realidad empírica y la Tercera: dimensión diagnóstica.

Esta investigación buscaba confrontar la realidad empírica-teórica, para establecer la distancia entre ambas realidades y visualizar posibles cambios tendientes a mejorar la práctica actual de la planeación institucional de la escuela en estudio; para posteriormente elaborar un diagnóstico general, como actividad interpretativa y dar significado a la situación estudiada, facilitando la delimitación y precisión de posibles mejoras a la realidad de la práctica de la planeación; y por último valorar las posibles mejoras de la situación dictaminada en el diagnóstico.

Otro antecedente tomado en cuenta fue el estudio de Alarcón, (2008) que fue realizado en la Universidad Nacional Experimental de Guayana, República Bolivariana de Venezuela, cuyo objetivo planteado era *“diseñar un modelo de planificación estratégica que permita articular el trabajo de las diferentes unidades de apoyo y del cuerpo docente, como centro de fortalecimiento de las potencialidades humanas y eje del desarrollo local en un entorno cambiante y de escasos recursos”* (p.6). Los resultados conclusivos en tal estudio, especifican la necesidad inminente de aplicación de una planificación estratégica, de modo que el director del plantel gestione con mayor autonomía los recursos de que dispone en pro de alcanzar la misión y la visión organizacional, empleando para ello el conjunto de estrategias que resultan del análisis de la organización.

Tomada esta experiencia foránea y de manera análoga con las prácticas de aplicación de la planificación estratégica que se desarrolló en Panamá, y en donde el Ministerio de Educación (MEDUCA) establece en sus políticas educativas, la regionalización educativa como estrategia de planificación y administración del servicio educativo (Ley 34, modifica la Ley 47 de 24 de septiembre de 1946). Ante esta realidad el Artículo 38 de la precitada Ley Orgánica, expresa que la República de Panamá se divide en regiones escolares, determinadas de acuerdo con el número de centros educativos y de educadores, así como por las facilidades de comunicación.

Con posterioridad se reglamentó esta subdivisión, misma que se expresa cómo circunscripción territorial de las Regiones Escolares: ... *“La Región Escolar de Panamá Centro comprende la circunscripción territorial del distrito de Panamá, con excepción de los corregimientos de Las Cumbres y Chilibre.”*... (Decreto Ejecutivo 446 de 21 de noviembre de 2006, Art. 2).

En el ámbito organizacional, algunos teóricos de la gestión educativa argumentan que para que exista una razonable misión eficiente y responsable en los centros escolares, se hace necesaria la práctica de procesos gerenciales, es decir, fundamentados en un modelo de gestión definido, que conlleve el mejoramiento activo y dinámico desde las autoridades escolares veladoras del funcionamiento material (equipamientos e infraestructuras edificadas y suministros de apoyo) e inmaterial (docentes motivados por sus saberes y quehaceres académicos, incentivos y reconocimientos por sus labores docentes, fidelizaciones para con los centros escolares, compromisos por las enseñanzas a los estudiantes y viceversa las fidelidades y responsabilidades de los estudiantes), tales encargos, vislumbran un mejor panorama en el ejercicio de sus funciones académicas, a fin de que estas coadyuven al desarrollo y rendimiento académico en cuanto a los saberes, conocimientos, métodos y técnicas, que son indispensables para los logros de los fines educativos.

En consecuencia, a lo arriba aludido, es importante el conocimiento del modelo de gestión a utilizar, como sustento teórico en su aplicación sobre los hechos empíricos en la institucionalidad educativa, puesto que en tales procesos el mismo está acompañado con el desempeño de los actores, para lograr los objetivos y metas propuestos, a corto y largo plazo en el Centro Educativo.

Ante esta situación surgieron interrogantes, que se utilizaron para realizar un análisis a priori sobre la base de algunas teorías de gestión. En esta oportunidad serían los actores educativos, los responsables de evaluar, la eficacia o no del modelo de gestión adoptado por los centros escolares, a partir de la aprobación del Decreto 155 del 27 de marzo de 2014.

Por lo que se presentaron las siguientes interrogantes:

¿Qué sucede cuando la gestión educativa, no rinde los resultados esperados, y el director de escuela no se percata? ¿Cuál es la posibilidad de éxito de una gestión educativa, sin participación de los actores sociales involucrados? ¿Existe la posibilidad de mejorar la gestión de los centros, con la adopción de un modelo definido por todos?

En la búsqueda de respuestas se encontró que, en el territorio panameño, la Ley 47 Orgánica de Educación, establece que en:

Cada centro educativo estará a cargo de un Director o Directora, que será jefe o superior inmediato del personal docente y administrativo que labora en el plantel y, por tanto, el funcionario responsable ante el Ministerio de Educación, de la buena marcha de la institución que dirige.

En este sentido, es responsable de todos los procesos de gestión educativa, asumiendo el compromiso de lograr las mejores condiciones posibles para el cumplimiento de los fines educativos, en todos los niveles que regente el centro.

Es urgente y necesario que, desde la planificación estratégica, se logre que los actores sociales (autoridades ministeriales y escolares *in situ*, docentes en servicio, supervisores regionales según zonas escolares, y las colaboraciones y compromisos y cumplimientos académicos, sociales y culturales por parte de los estudiantes), en cuanto al alcance de una gestión exitosa deberá incluir aspectos fundamentales, tales como: programación, organización, dirección, ejecución y el control. Esto demanda del director de escuela poseer las competencias, para actuar en todos los ámbitos; y lo obliga a fortalecer continuamente sus conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas pedagógicas y administrativas, para ejercer apropiadamente la función directiva.

Sin embargo, en la Región Educativa de Panamá Centro, como en el resto de las regiones educativas del país, se percibe la práctica de una cultura del empirismo, por la falta de formación para el ejercicio de la función directiva, probablemente como resultado de la inexistencia de políticas, programas, proyectos y acciones, resultantes de diagnósticos con rigor científico. Al respecto se puede decir que esto puede resultar peligroso; ya que los directores de centros educativos son los responsables de garantizar que el uso de los recursos asignados, coadyuven al logro de los objetivos y alcance de las metas propuestas.

No obstante, la normativa de la educación panameña establece que: *En cada centro escolar del primer y segundo nivel de enseñanza, funcionará un organismo, consultivo y de participación ad honórem, denominado Comunidad Educativa Escolar...* (Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, Art.51). Este organismo está comprometido en cumplir con la responsabilidad Constitucional, de colaborar en la gestión total del centro y acompañar al director en el diseño ejecución y control de los planes y proyectos que se desarrollen.

▪ Plan de mejora al contexto de los centros educativos panameños

Para mejorar los resultados, es obligante pensar en un medio que permita a los actores sociales, reconocerse como tales, para determinar el estado de situación del centro escolar en términos sociales, pedagógicos, administrativos y de infraestructura, para luego proyectar un punto a alcanzar y trazarse un camino compartido por todos.

El Ministerio de Educación de Panamá, a través del Decreto Ejecutivo 155 del 27 de marzo de 2014; dejó sentada las bases para la elaboración del Plan de Mejora Escolar, en cuanto a que “está *“dirigido a promover y garantizar la calidad de la educación y de los demás servicios que ejecutan las instituciones educativas oficiales de primer y segundo nivel de enseñanza del país”*”. Esta iniciativa se fundamenta en la Ley 47 Orgánica de Educación de 1946, que estipula:

La evaluación educativa del sistema se realizará de acuerdo a principios que la hagan científica, integral, continua, acumulativa y participativa... dicha labor abarcará elementos de evaluación institucional y de los aprendizajes, a fin de garantizar la eficiencia y eficacia de funcionamiento del sistema. (artículo 343).

Evaluación institucional

Los procesos del SECE, se apoyan en los logros obtenidos por los centros educativos como organización o institución; centrados en la autoevaluación de evidencias de la gestión administrativa, pedagógica y trabajo conjunto con las familias y la comunidad. Estos procesos atienden la participación de los agentes implicados en la educación (directivos, docentes, administrativos, familia y estudiantes), el compromiso de los funcionarios nombrados en el centro educativo, la colaboración de la comunidad escolar, el trabajo en equipo y el mejoramiento de los servicios y del recurso humano de la organización, así como es la participación por parte de todos los actores.

- *Participación de los actores socioeducativos*

Los actores socioeducativos son todos aquellos entes sociales que de una u otra forma se ven involucrados en los planes, proyectos, actividades o acciones que se realizan en el centro educativo y su entorno circundante.

La importancia que adquiere la participación en el entorno de la educación, hace necesario definir el concepto:

La participación puede entenderse como aquello a lo que pertenecemos como seres biológicos, sociales, políticos y que nos influye (las condiciones base de nuestra existencia) o aquello otro que asumimos con capacidad volitiva, responsabilidad y libertad (las construcciones de nuestra existencia), en lo que decidimos tomar parte (García R., 2004, p.65).

Velasco (2000) citado por Obando, (2008), asegura que “*la participación es la intervención de personas o grupos en la discusión y toma de decisiones, que los afectan para el logro de determinados objetivos*” (p. 91). En otras palabras, debe ser el medio que contribuya a unificar criterios entre los actores socioeducativos; además de sensibilizar para enfrentar el cambio.

El *concepto de participación* se utiliza con mucha frecuencia en el campo de la planificación educativa, para referirse a la necesidad de los beneficiarios de las políticas, programas y proyectos de involucrarse activamente en el logro de las metas y objetivos.

Los actores socioeducativos de los centros escolares son los responsables directos de ejecutar los procesos del SECE, los cuales en primera instancia serían: 1. Autoevaluación; 2. Formulación del plan de mejora; 3. Aplicación del plan de mejora.

De acuerdo al Decreto 155 de 27 de marzo de 2014:

En cada centro educativo funcionará una Comisión Institucional de Evaluación del Centro Educativo, que se encargará de la organización, ejecución y seguimiento de los procesos del SECE en la institución de enseñanza; esta comisión tiene la representatividad de cada estamento que conforma la comunidad educativa, para cumplir con cada uno de los procesos (artículo 15).

- **Los procesos del SECE**

Los procesos del sistema están conjugados con elementos que contienen para sus eficiencias y desarrollos los aspectos endógenos de la autoevaluación; paralelo a ello, se aplica un plan de mejoras, con el propósito de alcanzar que los procesos del SECE, sean efectivos, dinámicos eficientes y con calidad de gestión.

- ***Autoevaluación***

Se trata de realizar un análisis interno, para dar cuenta de lo que se ha venido haciendo como centro educativo. No es individualizada, se busca que todos los actores de un centro educativo realicen una mirada introspectiva que les permita ver cómo cada uno ha venido cumpliendo sus deberes y cuán eficaces han sido. A partir de esta autoevaluación viene el siguiente paso.

- ***Plan de mejoras***

Es el proceso que asegura que cada centro educativo esté comprometido con mejorar sus debilidades, consolidar sus fortalezas en un proyecto en el que todos conocen el punto de partida, el camino a recorrer y la meta que, como equipo, deciden aspirar. O sea, cada centro educativo construye su Plan de Mejora, usando como insumo los resultados del proceso de Autoevaluación.

▪ Aplicación del Plan de Mejora

A partir de lo planificado, el siguiente paso consiste fundamentalmente en acompañar y dar seguimiento a la puesta en marcha del plan, con miras a que al final, se validen los avances y logros de las acciones; y que con posterioridad la propia comunidad educativa proyecte los planes siguientes.

MATERIAL Y MÉTODOS

En esta investigación se esbozó un diagnóstico que apuntó por describir todo el proceso que relaciona la participación cooperativa y colaborativa por parte de los docentes hacia los estudiantes y padres de familias, y viceversa, los padres de familia, los estudiantes y docentes; generando una sinergia activa que ayuda al desarrollo neuro-cognitivo y las prácticas intra-muros y extra- muros, repotenciándose lo académico con relación al rendimiento, éxitos escolares y la participación de la comunidad en la que se encuentra el CEBG, dándole fortaleza y abriendo oportunidades para concretar un plan de mejoras a los respectivos centros y actores sociales, objetos de investigación.

En este aspecto metodológico, la investigación se justificó sobre la base de la necesidad de indagar el desarrollo en las formas de gestión que se evidencian en las concreciones a través de las argumentaciones que fueron identificadas y señaladas, las causalidades aludidas, se pudieron observar las delineaciones cuyas formas son estructuralmente rígidas (infraestructura, equipamiento técnico, mobiliario, etc.) y, por la otra parte, las relacionadas con la participación de los actores sociales (docentes-estudiantes-padres de familias-autoridades ministeriales educativas) las que involucraron en estas gestiones de acciones, el desarrollo de comportamientos que aunaron a que los sentimientos, estados motivacionales, compromisos y responsabilidades, se convirtieron en elementos reopotenciadores y competenciales sobre el

proceso de planificación de las escuelas, y de manera muy particular, sobre el diseño e implementación del Plan de Mejora Escolar en el CEBG Ciudad Jardín las Mañanitas, CEBG Reino de los Países Bajos y CEBG Cirilo J. Martínez, de la Región Escolar de Panamá Centro, de la Provincia de Panamá, ocurriendo en estos centros escolares una optimización de los mismos, identificándose y señalándose lineamientos que fueron aflorados en el diseño y ejecución del proceso de autoevaluación, y con ello, las propuestas de mejoras de los resultados de la Gestión del Centro Escolar; lográndose como finalidad última, el continuar con una gestión dinámica, motivadora, alicientes para los actores sociales involucrados en las instituciones pioneras en este modelo administrativo.

El enfoque metodológico utilizado fue de carácter no-experimental, de tipo exploratorio. Para el desarrollo de la investigación se utilizaron como apoyo libros especializados en el tema, investigaciones realizadas en este campo, documentos de Internet, encuestas y entrevistas, entre otras fuentes. Para darle fundamentación técnica e instrumental, la misma se amparó en los teóricos mexicanos Hernández; Fernández; y Baptista (2010, p. 149), por ello, *“se utilizó una muestra, no probabilística intencional de sujetos”*; se aplicó la técnica de la encuesta y la entrevista abierta en cuanto a la recolección y registro, que previamente fueron seleccionado por la muestra de los informantes: directivos administrativos, docentes y los miembros de las directivas de las asociaciones de padres de familia.

En base a los criterios muestrales por conveniencia (no paramétricos), se consideró trabajar con una muestra del 30% del total de los docentes de cada escuela, el 100 % del total de directivos administrativos y el 100% total de los miembros directivos de las asociaciones de padres de familia.

Quedando representada con un universo poblacional y muestra por conveniencia, y distribuida así:

- De 205 docentes de las tres escuelas sedes del estudio. Se trabajó con una muestra de sesenta y dos (62) docentes,
- El total de treinta (30) miembros Juntas directivas de las asociaciones,
- Y ocho (8) Directivos administrativos de las tres escuelas sedes.

Se articuló un marco teórico sobre el cual se identificaron y seleccionaron, aspectos o situaciones relacionadas a los actores sociales participantes y sus aspiraciones reales para mejorar la calidad y los servicios ofrecidos y recibidos en el proceso de gestión que se desarrollan en los CBEG, pero también aquellos aspectos materiales constructivos, mantenimientos de la edificaciones, y embellecimiento de ornatos y limpiezas, en los que se evidenciaron las utilidades para que la comunidad educativa escolar, regional y nacional, encausen soluciones pertinentes a problemas comunes de participación comunitaria y de gestión en el contexto pedagógico, administrativo y social; dentro y fuera de las instituciones educativas de todo el país.

En este sentido, se conoció y definieron teorías que ayudaron a encausar desde el análisis, los niveles de participación de la Comunidad Educativa Escolar, y su aporte al diseño y ejecución del Plan de Mejora en (3) tres escuelas de la Región Escolar de Panamá Centro. Esto como base para intentar describir la relación de los docentes con los padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa escolar. Así como identificar qué motivaciones tienen los diversos actores sociales para participar en la organización integral del centro; entre tantos factores que viabilizan o dificultan la participación de los docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa escolar en la planificación educativa del centro.

La sistematización del proceso general de la implementación del proyecto de investigación se realiza confrontado con su diseño, permitiendo disponer de una alternativa para la planeación normativa que puede ser transferible a diversos centros escolares o para instituciones de otra índole, dado que se puede contar con un modelo y un material accesible, que sólo precisa ser mejorado o reconstruido de acuerdo con la realidad de cada organización.

La hipótesis teórica, pudo contrastarse de acuerdo a los segmentos teóricos esbozados, y que luego, a través del análisis causativo del proceso de planificación que ocurren en las escuelas antes mencionadas, se tomaron las valoraciones individualizadas que sienten y desean los actores sociales, de esta realidad fáctica o real, es concluyente ante la necesidad de diseñar un Plan de Mejora Escolar, para el logro de resultados óptimos en los centros que regenta la región educativa, por ello la hipótesis planteada, tomó la base material fáctica y el deseo actitudinal y comportamental en los actores sociales participantes, *“La participación real y efectiva, de la Comunidad Educativa Escolar, es la mejor posibilidad, para el diseño y ejecución del Plan de Mejora en las escuelas de la Región Escolar de Panamá Centro”*. Lo cual se traduce en beneficios expresados en el mejoramiento continuo de los procesos de planificación, diseño, monitoreo, evaluación seguimiento y evaluación de los procedimientos aplicados, a fin de mejorar la calidad, el control de la gestión, la satisfacción y la respuesta de toda la comunidad educativa además de mantener un nivel de bienestar y equilibrio interno.

El diseño de investigación propuesto, está apegado al método cualitativo, es decir, en cuanto a que hay descriptores que permiten las identificaciones categoriales, conceptuales y teóricas, que se explicaron operativamente bajo parámetros del orden cuantitativo. Esta se amparó al acumulado teórico esbozado por las contrastaciones empíricas comprobatorias por intermedio del cálculo y tamaño de la muestra por conveniencia, haciendo praxeológicamente que esta perspectiva cualitativa sea pertinente según el empleo de este paradigma. Por esa razón teórica (cualitativa) y técnica (cuantitativa), es que:

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica. La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede (Guerrero Dávila & Guerrero Dávila, 2000, p. 47).

La sistematización del proceso general de la implementación del proyecto de investigación se realiza confrontado con su diseño, permitiendo disponer de una alternativa para la planeación normativa que puede ser transferible a diversos centros escolares o para instituciones de otra índole, dado que se puede contar con un modelo y un material accesible, que sólo precisa ser mejorado o reconstruido de acuerdo con la realidad de cada organización.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los docentes encuestados representan el 30% del total que laboran en las tres escuelas sedes del estudio. Por su parte, los directivos y personal administrativo encuestados representan el 88% del total. En relación a los miembros de juntas directivas de las asociaciones de las respectivas escuelas, representan el 100%.

A pesar de los años que lleva la implementación de la Ley 50, se dan resultados interesantes, por ejemplo en la pregunta *¿Conoce usted el término Comunidad Educativa (CE)?*, se pudo constatar que el 84% de los docentes contestaron que totalmente conocían el término, mientras que el 16% afirmó que parcialmente; dentro del estamento padres de familia el 17% aseveró no conocer nada referido al término y el 83% aseguró conocer el término, parcial o totalmente; y como era de esperarse el 100% de los directivos certificó conocerlo, totalmente. Al realizar un cruce entre los resultados con el ítem de formación o grado académico, encontramos que los padres de familia que aseguraron conocer “nada” del término, poseen grado académico

intermedio, o sea Educación Media. Por lo que pareciera, no existir relación entre los niveles de estudio y el conocimiento del término “*Comunidad Educativa*”.

Al preguntar si se sentían parte de la Comunidad Educativa (CE) el 13% de los padres de familia afirmó no sentirse parte; mientras que el 47% de los padres se siente parte, parcialmente; al igual que el 21% de los docentes. El resto de los actores afirmó sentirse totalmente parte de la CE. Mostrando un nivel de pertenencia aceptable en las tres escuelas sedes del estudio.

En cuanto a la interrogante *¿Participa usted de las acciones que realiza la Comunidad Educativa (CE)?*, el 100% de los directivos asegura participar de todas las acciones que se realizan en la escuela, respuesta muy coherente con la responsabilidad del puesto que ostentan; sin embargo el 29% de los docentes afirmó participar parcialmente o en nada que organice la escuela y el 71% indicó que participan en todo lo que se realice; por su parte los padres de familia evidencian una relación directa con la respuesta del ítem anterior, ya que los mismos individuos que representan el 13% aseveraron no participar de las acciones que realiza el CE y el 87% dijo participar total o parcialmente.

Los resultados de este ítem muestran un nivel de participación medianamente alto por parte de los docentes en las acciones que realiza el CE; contrario a los niveles altos de participación que reflejan directivos y padres de familia. Lo que refleja las relaciones propias de la escuela con su entorno.

Hablar de las relaciones de un centro con su entorno interpela a su propia identidad como organización. Si un centro no tiene entidad ni identidad propia difícilmente podrá establecer relaciones con su entorno de forma sistemática y coherente con sus fines. Habrá, a lo sumo, intervenciones puntuales, individuales, paralelas, al margen, extraordinarias, complementarias, ocasionales,... No habrá

relaciones de CENTRO con la COMUNIDAD, sino de un profesor, un grupo, una asignatura, unos padres... (San Fabián, 1996, p.196).

Cada día, cobra vigencia la integración de los agentes socioeducativos a las actividades de la escuela y éstas son vistas como un elemento fundamental para coadyuvar a la obtención de mejores resultados en la gestión educativa.

Tanto así que el plan de mejora es conocido por todos los actores socioeducativos encuestados, en los centros educativos que fueron sedes del estudio. Cuarenta y seis (46) docentes y dieciocho (18) padres de familia contestaron que conocen totalmente el plan de mejora escolar, al mismo tiempo catorce (14) docentes y once (11) padres de familia dijeron conocer parcialmente el plan de mejora. Solo dos (2) docentes y un (1) padre de familia dijeron no conocer nada del plan de mejora escolar.

La participación de padres y docentes está por encima del 76% en ambos casos. Indicativo que el proceso de autoevaluación y elaboración del plan de mejoras, en los centros educativos sede del estudio, se cumplió con uno de los objetivos del SECE, que a su letra dice "...procurar el mejoramiento de la gestión institucional que favorezca la *comunicación entre los miembros...*" (Decreto Ejecutivo 155, 2014)

Se observó también, que la mayoría de los padres y docentes encuestados, creen que las metas propuestas en el plan de mejora se alcanzaron parcial o totalmente, coincidentemente los padres y docentes que afirmaron no creer que se alcancen las metas; tampoco participaron en la elaboración del plan de mejoras.

Es crítico para el éxito de un proyecto identificar los actores interesados (stakeholder), tan pronto como sea posible, desde el comienzo de su ciclo de vida. "*El director del proyecto decide qué nivel de participación y compromiso con el proyecto debe tener cada stakeholder*" (Project Management Institute, 2008. p.441). Se logra constatar los altos niveles de pertenencia por parte

de los actores socioeducativos (*stakeholder*), debido a que más del 93% de los encuestados asegura que el plan de mejora, fue consultado a la comunidad educativa (CE), parcial o totalmente.

Respecto a la interrogante: “existe comunicación entre los docentes y padres de familia”, encontramos que el 81% de los docentes dijo que existe total comunicación y un 19% afirmó que la comunicación es parcial. Mientras que a la misma pregunta el 63% de los padres de familia, dijo que la comunicación es total y el 37% afirma que se comunican parcialmente.

Si la comisión de evaluación institucional o escolar reconoce, la influencia que puede tener una efectiva estrategia de comunicación; además de lograr que se cumplan las metas, ésta puede contribuir a formar lazos y/o alianzas estratégicas, para acrecentar la productibilidad de la organización.

Ante la pregunta: *¿El Plan de Mejora contribuye a mejorar los resultados de la Gestión del Centro?*; el estudio reveló que el 85% de los docentes se inclina por decir que está totalmente convencido de su contribución; mientras que el 11% asegura que parcialmente contribuirá a mejorar los resultados del centro. Por su parte el 90% de los padres de familia aseguró que totalmente y un 10% dijo que parcialmente. Y solo el 3% de los docentes señaló que no mejorará en nada.

CONCLUSIONES

Los niveles de participación de la Comunidad Educativa Escolar, en las escuelas CEBG Ciudad Jardín las Mañanitas, CEBG Reino de los Países Bajos y CEBG Cirilo J. Martínez, de la Región Escolar de Panamá Centro, de la Provincia de Panamá, son altos y esta situación viabiliza el

aporte de éstos al diseño y ejecución del plan de mejora y a otras acciones que se realicen en los centros escolares.

La relación y efectividad de la comunicación entre los actores socioeducativos, se convirtió en la clave que contribuyó a detectar problemas, para lograr un mejor desempeño en los procesos internos e incrementar la productividad colaborativa como resultado del trabajo participativo.

Entre los factores que dificultan la participación de los docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa escolar en la planificación educativa del centro, se mencionan con mayor incidencia la falta de colaboración y la burocracia estatal.

Los padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa escolar demandan, frente a la realidad educativa, la creación de más escenarios de participación, para la toma de decisiones en todos los niveles del sistema educativo.

Los factores asociados a la participación de los docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa escolar en la planificación educativa del centro, no son de carácter instrumental y de control absoluto del administrador del proyecto.

El grado académico, de los actores socioeducativos no influye en los niveles de participación, contrario a lo que han señalado otros autores quienes aseguran que un bajo nivel de conocimiento de los procesos de planificación y participación puede ser un factor asociado, que incide en la disposición a participar de los miembros de la comunidad educativa.

Se debe considerar la participación real y efectiva, de la Comunidad Educativa Escolar, “*como un factor de éxito*”, para el diseño y ejecución del Plan de Mejora en las escuelas de la Región Escolar de Panamá Centro; así como en otras acciones que demande el sistema educativo, para mejorar los resultados obtenidos.

La lección aprendida de este proceso, y que consideramos de suma importancia, es que es posible cambiar los resultados en educación y que uno de los caminos para lograrlo es transformando la gestión de los centros educativos. Una transformación que lo atienda holísticamente y tome en cuenta la dimensión pedagógica, social, administrativa y de infraestructura, pero que además se ajuste al contexto geográfico, cultural, económico y social del propio centro escolar. Y es que un centro educativo, cambiará realmente si cambia su cultura organizacional.

Sin duda el ejercicio de autoevaluación y elaboración del Plan de Mejora escolar han significado un avance en los niveles de participación al interior de estos establecimientos escolares, si tomamos en cuenta que éstos históricamente han sido espacios de autoritarismo y territorios exclusivos del “claustro académico”. Esta iniciativa permite que todos los estamentos se reúnan, dialoguen y compartan sus expectativas con los otros, y a su vez aumenta el sentido de pertenencia a la comunidad educativa del centro. No obstante, se requiere del desarrollo de una política oficial que fortalezca la participación, la descentralización y desconcentración en la toma de decisiones.

REFERENCIAS

- Alarcón, M. (2008). *Planificación Estratégica: Una Herramienta en la gestión escolar a nivel de educación Básica*. Recuperado de http://cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCS/TESIS/TESIS_POSTGRADO/MAESTRIAS/CIENCIAS_EDUCACION/TGMLA53T462008.pdf/
- Antúnez, S. (2012). *Una brújula para la dirección escolar. Orientaciones para la mejora*. México: Editorial Somos Maestros-Innovación y Asesoría Educativa. Serie Gestión Educativa.
- Gaceta Oficial. (2004). *Decreto Ejecutivo 305 del 30 de abril de 2004, aprueba el Texto Único de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial Digital, No 25042.
- Gaceta Oficial. (2014). *Decreto Ejecutivo 155 del 27 de marzo de 2014, que crea el sistema de evaluación en los centros educativos*. Gaceta Oficial Digital, No 27502.
- García, R. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Guerrero Dávila, G., y Guerrero Dávila, M. (2000). *Metodología de la Investigación, Serie Integral por Competencias DGB*. México: Grupo Editorial Patria.
- Harf, R. and Azzerboni, D. (2009). *Estrategias para la acción directiva*. Madrid: Humanes de Madrid, CEP.
- Hernández, R. y Otros. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación. (2014). *Plan de Mejoras - Guía Práctica de Implementación*. Panamá: Imprenta Educativa - MEDUCA.

- Obando Castillo, G. (2008). “*La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica*”. Revista de Educación (Nº 32), pp.87-108.
- Project Management Institute (PMI). (2008). *Guía de los Fundamentos para la Dirección de Proyectos (Guía del PMBOK)*. 4ª. Edición. Project Management Institute.
- Salinas C., M. C. (2003). “*Planeación normativa como base para generar un proceso de planeación institucional con enfoque participativo*”. Transferencia-Revista Digital de Posgrado, Investigación y Extensión del Campus de Monterrey. Año 17 - Número 66 - Abril de 2004. Recuperado de <http://www.mty.itesm.mx/die/ddre/transferencia/66/66-II.05.html>.
- San Fabián Maroto, J. (1996). “*El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas?*”. Revista de Educación (Nº. 309), pp. 195-215.
- Sánchez Fernández, M. (2014). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Madrid: Humanes de Madrid, CEP.

Estrategia didáctica para aprendices panameños del idioma chino en estadios iniciales

Pág. 156 - 169

***Dong Yang**
****Li Junfen**

*Universidad de Estudios
Internacionales de
Beijing
dongyang@bisu.edu.cn

**Instituto Politécnico de
Xingtai de la Provincia
de Hebei
junfenbq@hotmail.com

Fecha de
Entrega:
septiembre 2019

Fecha de
Aceptación:
noviembre 2019

Resumen

El idioma español y el chino pertenecen a distintas familias lingüísticas, lo que constituye una razón objetiva por la cual los estudiantes panameños perciben la adquisición del idioma chino como difícil. Sin embargo, durante su práctica docente en la Universidad de Panamá desde junio de 2018 hasta el momento, las autoras del artículo han realizado prácticas con estudiantes adultos de chino mandarín de nivel básico como prueba y han comprobado fehacientemente que si el profesor adopta correctamente una estrategia de enseñanza efectiva, es posible hacer fácil lo difícil, estimular la motivación al estudio y mejorar la eficiencia en el aula. La investigación plantea la estrategia adoptada para el desarrollo de un curso integral de chino del nivel básico, mediante la separación entre el lenguaje hablado y los caracteres chinos, la integración de módulos, la comunicación como centro focal y la enseñanza a través de actividades. Las conclusiones arriban a la mejora efectiva del dominio del idioma chino de los aprendices panameños durante la etapa inicial.

Palabras clave

Estrategia de enseñanza, chino putonghua, eficiencia, lenguaje hablado, caracteres chinos.

Teaching strategy for Panamanian learners of Chinese language in early levels

Abstract

Spanish and Chinese belong to different language families, which is the main reason why Panamanian perceive learning Mandarin as a difficult task. Nevertheless, the authors of this article, as a basis, have taught Mandarin Chinese to adult students during their teaching practice at the Universidad de Panama, from June of 2018 up to now, and have reliably proven that, if teachers adopt an effective teaching strategy, it is quite possible to make mandarin learning easier, to stimulate and motivate students to learn and improve classroom efficiency. This research proposes to apply the strategies stated above to develop a comprehensive basic Chinese course, by means of the separation between spoken language and Chinese characters, module integration, communication as a focal point and teaching through activities. We arrive at the conclusion that Panamanian learners have effectively improved their mastery of Chinese language in the initial stage.

Key words

Teaching strategy, Putonghua Chinese, efficiency, spoken language, Chinese characters

INTRODUCCIÓN

Aunque el grado de dificultad al que se enfrenta el aprendiz de una lengua extranjera se encuentra condicionado positiva y negativamente por numerosos factores, objetivamente, pivota aquel sobre las cualidades intrínsecas de la propia lengua meta. Si adoptáramos una óptica analítica, podríamos percatarnos de que el germen de la complejidad en el aprendizaje radica en la distancia que media entre la lengua materna y la lengua meta. Así, mientras más puntos en común contengan ambas lenguas, es decir, la distancia que existe entre la lengua materna y la lengua meta sea menor para el estudiante resultará relativamente más fácil la adquisición de la lengua objeto de aprendizaje; por el contrario, cuando la distancia entre ambas resulte mayor, el estudiante atravesará un mayor número de dificultades durante el aprendizaje. Sin embargo, desde el largo plazismo analítico adoptado en nuestra praxis docente del chino, hemos observado que su percepción sobre un idioma extranjero proviene de factores psicológicos subjetivos personales, no existiendo tal supuesta dificultad absoluta. Valga decir como inciso, en este estudio, que cuando hacemos referencia a la lengua china nos estamos refiriendo a la forma estandarizada del chino que es el *putonghua*, literalmente “lengua común”.

Existen dos tipos de factores principales que afectan a la psicología de los estudiantes: factores internos y factores externos. Los factores internos comprenden esencialmente el objetivo al que responde el estudio y la motivación del aprendiz. Los factores externos, por su parte, se encuentran principalmente compuestos por estrategias didácticas correctas y efectivas en diferente grado. Al mismo tiempo, es necesario señalar que, un factor externo también podría impulsar diferentes ciclos vitales de algún factor interno en el estudiante.

El chino pertenece a la familia de lenguas sino-tibetana, mientras que el español pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas; en realidad, son dos lenguas sumamente distintas. Por ejemplo: el chino es una lengua tonal, mientras que el español, no; los caracteres chinos son monosílabos, y las palabras en español están constituidas mayormente por dos o más

sílabas; en términos generales, el chino no depende de la flexión estricta como las lenguas indoeuropeas, sino que principalmente se aprovecha de medios gramaticales como secuencias o partículas para expresar la relación y el significado gramatical, tampoco poseyendo conjugación verbal, ni tiempos, ni concordancia de género y número, etc. Por todo esto, a raíz de tan cuantiosas diferencias, no resulta sorprendente que algunos estudiantes panameños se oculten tras la idea preconcebida de que el chino es muy difícil o extremadamente difícil de aprender.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudios iniciales se revela de manera crucial. Sin un buen comienzo, es posible que a los estudiantes les falte motivación, carencia que afectará irremediablemente su aprendizaje. Ante esta situación podríamos preguntarnos: ¿Cómo resolver esa contraproducente predisposición congénita a dar por hecho la enorme dificultad inherente al aprendizaje del chino que podemos percibir en la etapa inicial de adquisición? La respuesta pudiera ser: Sobre la base de la investigación de la diferencia entre los dos idiomas, sobre el pensamiento y los hábitos de estudio de los estudiantes y fortaleciendo la competencia comunicativa en chino como premisa y el uso de la psicología positiva para cubrir la psicología negativa como orientación teórica.

Este artículo pretende explicar las estrategias de enseñanza basadas en la separación entre el lenguaje hablado y los caracteres chinos, la integración de módulos, la comunicación como centro focal y la enseñanza, mediante actividades en la práctica de un curso integral de chino; con el objetivo de potenciar y elevar la autoeficacia, la percepción de éxito y logro, así como el deleite durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El estudio espera intercambiar opiniones y experiencias con los colegas sobre la enseñanza de idiomas, aportaciones que, sin duda, serán extremadamente valiosas y enriquecedoras.

Estrategia didáctica efectiva en la enseñanza del idioma chino.

La estrategia didáctica efectiva se refiere a los medios y métodos que adoptan los profesores con el objetivo de llegar a la meta de la enseñanza con mayor eficiencia durante las actividades de la enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva del modo de enseñanza:

Debido a las particularidades idiosincrásicas del chino, se puede anotar que, en la práctica docente, dos son los aspectos existentes, esto es el "lenguaje hablado" y los "caracteres". En términos de símbolos lingüísticos, el chino moderno presenta dos sistemas: los caracteres chinos y su sistema de transcripción fonética (*pinyin*). En los entornos de habla hispana, desde la perspectiva de la efectividad de una enseñanza enfocada hacia la competencia comunicativa en chino, los dos sistemas encierran sus propias ventajas funcionales, poseyendo también, no obstante, deficiencias. En este sentido, organizar científicamente el modo de enseñanza a fin de desarrollar fortalezas y superar debilidades, hacer fácil lo difícil y mejorar la eficiencia, constituyen la base de las estrategias empleadas en una enseñanza efectiva.

En lo fundamental, los caracteres chinos constituyen el sistema simbólico de representación gráfica del idioma chino. Emplearlos directamente como herramienta para la enseñanza del chino como lengua extranjera en un entorno de habla hispana no resulta teóricamente inviable. Sin embargo, en vista de razones objetivas tales como la diferencia entre los caracteres chinos y el alfabeto español o la diferencia entre la velocidad de aprendizaje de dichos caracteres chinos y el entrenamiento de la comunicación oral, podrían generarse rémoras de carácter psicológico evidenciadas en un bajo rendimiento del estudiante y en un lento aprendizaje durante los estadios iniciales, lo cual causaría un evidente impacto negativo en la enseñanza. Para superar este problema, en la actualidad, la mayoría de los modelos y manuales de enseñanza de chino en el extranjero adoptan una estrategia basada en la separación entre el lenguaje hablado y los caracteres chinos. Primero se enseña el *pinyin* y luego los caracteres.

En febrero de 1958, la Asamblea Popular Nacional de China aprobó el esquema del alfabeto fonético del chino, denominado Hanyu Pinyin, literalmente “deletreo de los sonidos del chino”. Así pues, para la transcripción fonética de los caracteres chinos se adopta el sistema *pinyin*, un tipo de letras internacionales, fáciles de escribir y leer, que además permiten analizar y describir la pronunciación tonal de manera minuciosa. En total, consta de 26 letras latinas, cuya ordenación también se conforma de acuerdo con el orden tradicional del alfabeto latino, desde la a hasta la z.

Puesto que esas 26 letras no resultan suficientes, se aplican diversos métodos para complementarlas. Por ejemplo, la formulación de nuevas combinaciones de letras a través de la unión de dos letras individuales, como “zh, ch, sh y ng”, o el uso de signos adicionales, como el de diéresis en el caso de “ü”. Además, el chino posee otra peculiaridad: es un idioma tonal, donde sus cuatro tonos, junto con el neutro, juegan un papel sumamente importante en la discriminación semántica de morfemas cuasi homónimos. Una pronunciación incorrecta puede provocar malentendidos y confusiones de distinta índole. Este alfabeto fonético es el que se usa en la etapa inicial de adquisición del idioma para conocer la pronunciación de cada nuevo carácter que se aprende. En la enseñanza del chino como lengua extranjera, sin duda, constituye una herramienta auxiliar para el aprendizaje.

Gracias a las nuevas tecnologías informáticas, el *pinyin* ha facilitado grandemente la escritura en ordenadores o celulares. Con el teclado introducimos el *pinyin* y en la pantalla aparecen los caracteres chinos de las distintas palabras asociadas a la pronunciación de ese *pinyin*. Al encontrar el carácter deseado, el usuario lo selecciona y automáticamente aparecerá en la pantalla. Como el progreso tecnológico se sofisticaba a marchas forzadas, en algunos sistemas más avanzados, al escribir aquellas palabras que resultan más habituales en las formaciones oracionales, basta con escribir la consonante inicial de cada carácter y, automáticamente, aparecerán los caracteres, funcionando igual que la tecnología de “texto predictivo”.

En la práctica, el sistema de *pinyin* ha mejorado significativamente la eficiencia y el desarrollo de las competencias comunicativas en el ámbito de la oralidad, pero nos ha acarreado otro problema: si bien el sistema *pinyin* efectivamente mejora la competencia expresiva-interactiva-mediadora en la comunicación oral dentro del proceso docente, cabe destacar que implica una pérdida de la supuesta naturaleza sistemática que ha de revestir una enseñanza consistente de los caracteres chinos. Esto provoca serios retrasos en el avance del aprendiz. En aras de intentar resolver este problema, en la práctica docente, exploramos la estrategia didáctica de separación entre el lenguaje hablado y los caracteres chinos, e integración de módulos.

Cabe señalar que la separación entre el lenguaje hablado y los caracteres chinos pasa por enfrentar objetivamente los atributos esenciales de los caracteres y los atributos de rendimiento del *pinyin* (Li Xiangping, 2006). Durante las fases embrionarias de un aprendizaje enmarcado en un sistema de enseñanza integral se trazan dos líneas de enseñanza: "utilizar el *pinyin* para acelerar la comunicación y utilizar los caracteres chinos como base", dos caminos separados pero que, en ocasiones, convergen.

El fomento de las competencias orales y el aprendizaje de los caracteres chinos constituyen dos sistemas diferentes para el estudio y para la estructuración de contenidos. Sin embargo, esta "separación" no posee un carácter absoluto), más bien constituye una sinergia entre el *pinyin* y los caracteres chinos, junto con la integración de módulos. Durante la enseñanza de la destreza de comprensión auditiva y de expresión oral, con la ayuda de la herramienta del *pinyin*, se puede mejorar significativamente la sensación de logro de los estudiantes y eliminar esa teórica cognición psicológica innata de los panameños de que el chino es difícil de aprender.

Al mismo tiempo, de acuerdo con las reglas básicas de enseñanza de los caracteres chinos, se establecen cuatro módulos funcionales, que actúan integralmente: aprender la forma del carácter, reconocerlo, saber escribirlo y poder usarlo. El principio que rige la intervención es lo fácil primero, lo difícil después; énfasis en la acumulación y su introducción en el aula, tratando de integrar la enseñanza de los caracteres chinos durante los estadios más tempranos del

aprendizaje con la enseñanza de habilidades de comprensión auditiva y expresión oral mediante la herramienta del *pinyin*, conformando así una estrategia de enseñanza para un curso integral de chino básico acelerando la competencia oral y formando la base de la escritura de los caracteres chinos el espaciado

Desde la perspectiva de la comunicación y las actividades de aprendizaje.

La estrategia de separación entre el lenguaje hablado y los caracteres chinos, e integración de módulos proporciona garantías básicas para el fructuoso desarrollo del curso integral en sus inicios, pero esto no resulta suficiente. La efectividad de las estrategias de enseñanza también debe pasar por la implementación cuidadosa de métodos de enseñanza específicos, enfatizando la comunicación.

La competencia comunicativa en chino como punto central del proceso de enseñanza.

La enseñanza del chino en niveles básicos debe postular y alcanzar claramente el objetivo general de desarrollo de la competencia comunicativa en chino, en torno al cual deben gravitar los métodos de enseñanza utilizados. Durante su práctica docente, las autoras han tratado de reforzar la exploración de estrategias de enseñanza efectivas en aspectos relativos a la entonación del habla, la enseñanza de los caracteres chinos y a la propia explicación del profesor.

La enseñanza-aprendizaje de la entonación

Proporcionar el conocimiento y desarrollar la capacidad de entonación fonética de los principiantes sirve como base para aprender chino por medio de *pinyin*. En clase, el entrenamiento repetido y la corrección resultan inevitables. ¿Cómo manejar la relación entre el sistema fonético y la competencia comunicativa? ¿Cómo entrenar a los estudiantes, sin que sientan cansancio, generándoles confianza en el aprendizaje? Esto constituye la clave para una

enseñanza efectiva dentro del aula. La estrategia que hemos explorado es el "método de introducción de comunicación directa", mediante el aprendizaje de palabras a través del *pinyin*, fortalecimiento del aprendizaje del *pinyin* a través de -.....continuas palabras y formación de oraciones. Por ejemplo: en el módulo fonético, al aprender las vocales simples de chino "a o e i u", las iniciales "b p m f" y los cuatro tonos, podemos introducir palabras como "papá, mamá, hermano, tío". En el entrenamiento del conocimiento fonético, es cuando se introducen las secuencias comunicativas con estructura oracional: "¡Hola, tío!", "¡Gracias mamá!", "¡Adiós hermano!", etc. En el proceso de enseñanza, primeramente se explica a los estudiantes las similitudes y diferencias entre las vocales del español "a e i o u" y del chino "a o e i u", las similitudes y diferencias entre la pronunciación de las iniciales y la de las consonantes del español. Acto seguido; se les facilita a los aprendices la práctica de esos cuatro tonos inexistentes en el sistema fonético del español. Después de eso, en cumplimiento de funciones comunicativas tales como saludos, agradecimientos y despedidas, se integra tanto el entrenamiento de la comunicación como el aprendizaje-consolidación de la entonación del chino.

La enseñanza de los caracteres chinos

Numerosos profesores suelen enfocarse en la enseñanza de la escritura e interpretación de los caracteres chinos en la etapa inicial, ignorando la consolidación y expansión de la competencia comunicativa dentro de esa comprensión inicial (Sha Zongyuan, 2012). Debido a que el sistema de lecto-escritura de los caracteres chinos y el alfabeto español son muy diferentes, la práctica puede ser difícil para los principiantes. Con vistas al logro y el manejo adecuado de la relación entre el desarrollo de las habilidades de comunicación oral y de la capacidad de reconocimiento, lectura y escritura de los caracteres chinos, dentro de la estrategia docente de un curso integral en etapa inicial, el profesor debería tomar la competencia comunicativa como la tarea central.

Tal como ya se mencionó, la enseñanza de los caracteres chinos en la etapa inicial se integra dentro de la enseñanza de la competencia comunicativa. Se enfoca en la acumulación. y se trata

de hacer fácil lo difícil. La estrategia no es sino un método de enseñanza paso a paso, de forma progresiva, en donde la comunicación es la base y los caracteres chinos son introducidos por el enseñante paulatina y gradualmente. Es decir, en la práctica docente, continuado primero se practica la expresión oral de acuerdo con el texto, con el objetivo de cumplir la meta del nivel comunicativo. Posteriormente, se pasa al reconocimiento, lectura, escritura y uso de los caracteres chinos. La introducción de estos caracteres, por otra parte, debe seguir la frecuencia de uso, procediendo además según los principios del carácter individual al carácter combinado; de pocos trazos a muchos trazos.

La explicación del docente:

En clase, el discurso del docente forma parte importante de la estrategia de enseñanza. Más concretamente, constituye la relación entre la explicación y la práctica, revelándose como un factor influyente para lograr el imperativo objetivo comunicativo prefijado (Li Shu, Jiang Liping, 2012). No obstante, en gran cantidad de clases de enseñanza del chino como lengua extranjera o segunda lengua, las explicaciones del profesor ocupan tanto tiempo que los estudiantes no disponen ni remotamente de suficiente tiempo para practicar. Como estos estudiantes no poseen un entorno lingüístico meramente chino o inmersivo (es decir, como si estuvieran en China), la conformación de las habilidades lingüísticas de esos aprendices panameños no puede depender sólo de la explicación del profesor. Así, con el fin de garantizar la efectividad de la capacitación en competencia comunicativa, las autoras elaboramos una fórmula denominada "Ley 20/80", la cual consiste en dividir el período de clase en el 20% para la explicación del profesor y el 80%, del tiempo para la práctica de los estudiantes.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta las particularidades del español, resultaría ideal que la explicación del profesor fuese formulada en un chino comprensible para los estudiantes, apoyada con fragmentos explicativos en español. Esta estrategia implementada estipula que los profesores en clase tengan que explicar lo más importante y hacer que los estudiantes

practiquen más, asegurando así que las actividades de enseñanza en el aula apunten inequívocamente a la capacitación en competencia comunicativa.

Priorizar las actividades de enseñanza dentro del aula

En nuestro proceso de investigación y práctica hemos percibido de forma diáfana, que la efectividad de las estrategias didácticas también se ve significativamente influida por los hábitos de aprendizaje de los propios estudiantes. Los aprendices de chino en un entorno de habla hispana presentan unos hábitos de aprendizaje adquiridos en un aula occidental caracterizada por la experiencia de escenario en directo. De acuerdo con nuestras experiencias recopiladas, cuánto más se acerque el método de enseñanza en el aula a los hábitos de aprendizaje del estudiante, mayor eficacia tendrá dicho método. Después de comparar los métodos actuales de enseñanza del chino como lengua extranjera, las autoras llegan a la conclusión de que el método de enseñanza que contiene mayores actividades por parte de los estudiantes es el que alberga más ventajas.

Las actividades en la enseñanza o un enfoque por tareas constituye, de hecho, un método ampliamente utilizado en las aulas de chino en el extranjero en los últimos años, cuyo núcleo consiste en la organización de las sesiones a través de actividades, al mismo tiempo que se completa la impartición teórica y la conformación de la competencia comunicativa. De esta manera, desplazando la atención del profesor al estudiante, se mejora el grado de participación de estos últimos en el aula, aumentando también su interés y la practicidad del aprendizaje que llevan a cabo.

Diseño de actividades en el aula:

Bajo el concepto de formación integral dentro de la etapa inicial de adquisición de una lengua meta, los profesores primero deberán diseñar cuidadosamente contenidos y actividades de acuerdo con las reglas cognitivas y la base de conocimiento preexistente de los estudiantes. Al organizar actividades, siguiendo el principio de dominar bien el texto y las palabras, luego

emplear el contenido aprendido de manera integral para el uso de escenarios, los docentes se esfuerzan a la hora de configurar el contenido de la actividad por alcanzar un equilibrio integral entre la forma del idioma chino y la capacidad comunicativa.

Como todos sabemos, en clase, es inevitable que los diversos factores que integran la competencia comunicativa del lenguaje se fragmenten o compartimenten a causa de limitaciones de tiempo y espacio. Por ejemplo: Entonación o fonética, vocabulario, gramática, caracteres chinos; comprensión auditiva, expresión e interacción oral, comprensión lectora, expresión e interacción escrita, traducción, competencia pragmática, competencia intercultural, etc. Resulta obvia la imposibilidad de abordar conjuntamente todas las cuestiones en una sola sesión. En realidad, la mayoría de las clases solo pueden resolver problemas pequeños y parciales.

Es claro que la situación descrita no resulta propicia para la formación de la capacidad comunicativa dentro de una nueva lengua. Por lo tanto, somos de la tesis que las actividades en el aula deben atesorar cuantioso contenido y flexibilidad (Jiang Liping, 2015). Al diseñar las estrategias didácticas para enseñar un idioma, no solo se resaltan el conocimiento teórico y las habilidades perseguidas en esa lección en concreto, sino que también se integran los factores propios de una comunicación realista y contextualizada, a fin de que los elementos que conforman la capacidad comunicativa en una lengua puedan disfrutar de un entrenamiento continuo y equilibrado. Por ejemplo: Comprensión auditiva, expresión oral y reconocimiento de caracteres chinos; funciones comunicativas, estructuras gramaticales e integración cultural, entre otras.

Por otro lado, los profesores deben desempeñar de forma óptima el papel de guías cuando se ejecutan las actividades (Cui Yonghua, 2017). Las instrucciones deben estar claramente definidas y la división de tareas debe realizarse para garantizar que las actividades se lleven a cabo de manera ordenada. Hay que evitar el tipo de situación en la que la clase parece

animada, pero resulta ineficaz. Los estudiantes que participan en las actividades saben que están haciendo mientras que los demás, no. Cuando la actividad en cuestión concluya, el profesor deberá propiciar que los estudiantes se autocorrijan y realicen comentarios entre sí para centrar su atención y profundizar en lo expuesto y maximizar su impacto formativo. Finalmente, el profesor es responsable de evaluar el dominio de los aprendices y resumir el contenido de la clase.

Conclusión

Este artículo explica la estrategia de enseñanza por adoptar dentro de un curso integral de idioma chino del nivel básico como experiencia docente. Se discuten la validez de unas y otras estrategias desde las perspectivas de diferentes modos y métodos, proponiendo la priorización de una estrategia didáctica sustentada en la separación entre el lenguaje hablado y los caracteres chinos, la integración de módulos; la comunicación como el centro focal y la enseñanza mediante actividades claramente definidas y realizadas de manera ordenada.

La práctica docente, orientada mediante la metodología descrita, verifica que dicha estrategia didáctica puede influir de forma positiva en la interiorización de los conocimientos por parte de los estudiantes, y ayudar a los aprendices panameños a superar las enormes diferencias entre los dos idiomas; como también aumentar de manera activa y efectiva su interés en aprender y mejorar su nivel de chino putonghua.

Alberga el presente artículo nuestro deseo de realizar intercambios en torno a esta materia y solicitar los valiosos comentarios de los colegas investigadores.

Referencias

- Cui Yonghua. (2017). *Investigación sobre el modelo de enseñanza inmersiva estadounidense - Composición y partes del carácter chino*. Guangzhou, China: Educación e investigación del chino.
- Li Shu, Jiang Liping. (2012). *Cómo enseñar chino a extranjeros [M]*. Beijing, China: Beijing Language and Culture University Press.
- Li Xiangping. (2006). *La grafética en la enseñanza de los caracteres chinos [M]*. Beijing, China: Language&Culture Press.
- Lin Cuiyun, Su Yanyan. (2007). “*Diseño interactivo de cursos artísticos y experimento de valor creativo sobre la base de varias colecciones*”, Seminario de integración de información en la enseñanza de 2007.
- Jiang Liping. (2015). *Investigación de modelos de enseñanza mediante actividades*. Beijing, China: Chinese Teaching in the World.
- Sha Zongyuan. (2012). *Una breve discusión sobre el dominio de los caracteres chinos de los profesores de chino y su aplicación en la enseñanza [A]. Teoría de formación de talentos de la enseñanza internacional de chino (3ªserie) [C]*. Beijing, China: Peking University Press.

Elementos de formación ciudadana presentes en los programas de pregrado de la Universidad de Guadalajara, México

Pág. 170 - 189

*Álvaro de Jesús
Ibarra Beltrán

**Nayesia María
Hernández Carvajal

**Raúl Mercado
Pérez

***Benita Camacho
Buenrostro

*Universidad de
Guadalajara
Centro Universitario de
Ciencias Económico
Administrativas
aibarra@academicos.udg.mx

**Universidad Central de
Venezuela
Facultad de Humanidades y
Educación
nayesia.hernandez@ucv.ve

***Universidad de
Guadalajara.
Centro Universitario de
Ciencias Económico
Administrativas
raulmercador19@gmail.com

****Universidad de
Guadalajara.
Sistema de Universidad
Virtual
cbcfomacion@hotmail.com

Fecha de
Entrega:
octubre 2019.

Fecha de
Aceptación:
noviembre 2019.

Resumen

Se presenta un análisis de las opiniones vertidas a través de una encuesta en línea proporcionada por una muestra de 182 estudiantes, hombres y mujeres, en su mayoría de entre 20 y 21 años, de 13 programas de nivel superior, de la Universidad de Guadalajara, una universidad pública de México. Los temas analizados fueron: en primer lugar, los elementos de formación ciudadana que los estudiantes identificaron dentro de las actividades curriculares y extracurriculares. En segundo lugar, la importancia que confieren a la formación ciudadana en su perfil profesional. El objetivo fue contrastar las intenciones plasmadas en las políticas institucionales al respecto de la formación ciudadana y la realidad percibida por los estudiantes. Las preguntas hechas a los estudiantes fueron sobre la inclusión de temas relacionados con la Ética, Derechos Humanos, Inclusión, Cuidado del Medio y la Responsabilidad Social en su formación. El estudio se hizo con alumnos de pregrado del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas, el de población estudiantil más numerosa de la Universidad de Guadalajara, una de las universidades públicas más grandes de América Latina. Los hallazgos permiten afirmar que hay una importante brecha entre las declaraciones de los objetivos institucionales sobre formación ciudadana de sus estudiantes y la visión que éstos tienen de su realidad cotidiana en el plantel. Se propone poner en práctica políticas para replantear el modelo educativo a partir de la definición del perfil del ciudadano egresado.

Palabras clave: plan de estudios; políticas educativas; medio ambiente; derechos humanos; ciudadanía; formación ciudadana.

Undergraduate Programs at the Universidad de Guadalajara, Mexico

Abstract

This research includes an analysis of the opinions expressed by 182 students. The sample was administered through an online survey to both male and female students, mostly between 20 and 21 years old, from 13 higher-level programs, who study at the Universidad de Guadalajara, a Mexican state university. The topics analyzed were the elements of citizenship training that students identified within the curricular and extracurricular activities and the importance they give to citizenship training in their professional profile. The objective was to contrast the intentions embodied in institutional policies regarding citizenship education and the reality perceived by students. The questions asked to the students were about the inclusion of topics related to Ethics, Human Rights, Inclusion, Environmental Care and Social Responsibility in their professional training. The study was conducted with undergraduate students of the University Center for Economic-Administrative Sciences, the most populated of the Universidad de Guadalajara, one of the largest state universities in Latin America. The findings allow us to affirm that there is a wide gap between the institution's objectives established on citizenship training for students and the perception they have on the daily reality on campus. To conclude, it is proposed the implementation of policies to rethink the educational model based on the definition of a graduated citizens profile.

Keywords

Curriculum, educational policies, environment, human rights, citizenship, citizenship education.

INTRODUCCIÓN

El modelo educativo en México, implementado recientemente en instituciones académicas de niveles medio superior y superior, se encuentra actualmente muy cuestionado por la sociedad al no aportar lo esperado en la formación integral de los estudiantes. En momentos en que existe una fuerte crisis de integración social, de respeto a los derechos humanos y de afectación al medio ambiente, se legitima una perspectiva pedagógica de este tipo, por tanto, las políticas institucionales deben orientarse para subsanar estos problemas que le aquejan a nuestra sociedad.

Ante la evidente desintegración del tejido social y la apatía hacia la participación ciudadana entre los ciudadanos comunes, incluso los que han tenido la oportunidad de asistir a las escuelas, se discute ampliamente sobre la pertinencia de incorporar en los planes de estudio cursos de cuidado del medio ambiente, derechos humanos y formación para la ciudadanía. En este sentido no hay consenso sobre cómo formar ciudadanos conscientes e integrados a las necesidades sociales.

Las instituciones educativas de carácter público se han enfocado en la impartición de conocimientos, mayormente de carácter genérico y, en menor grado, de tipo disciplinar, pero todos desprovistos del carácter humano de la formación integral. En consecuencia, es en el seno de la familia y en la experiencia diaria donde los individuos complementan su formación con valores de diverso tipo. Un sitio propicio para inculcar valores cívicos básicos a los futuros ciudadanos que se vean reflejados en conductas respetuosas del medio, de las leyes y de los derechos de los demás son las universidades públicas.

Una revisión de los documentos rectores del quehacer de este tipo de instituciones, tales como su declaración de misión y visión, sus planes de desarrollo institucional y las leyes orgánicas que las gobiernan, en general dan cuenta del compromiso asumido de formar a sus estudiantes en derechos y deberes ciudadanos en pro de la sociedad que es la que financia con sus impuestos la existencia de las universidades. Por ello, es pertinente conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, las evidencias del cumplimiento de estos compromisos sociales en las actividades

curriculares y extracurriculares. Al efecto, se eligió una de las universidades públicas del país con mayor cantidad de alumnos, como se describe a continuación.

El ámbito del estudio

La Universidad de Guadalajara (UdeG) es una institución pública que imparte educación media superior, superior y de posgrado. Es la universidad del estado de Jalisco, uno de los más importantes en México. En él viven 8'197,483 habitantes, de los cuales 2'105,567 están entre los 15 y los 29 años. El 33.9 % de la población de 15 años y más cuenta con estudios de nivel medio superior y superior (Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco, 2018). La Rectoría y la Administración General de la universidad están ubicadas en Guadalajara, capital del Estado y uno de los 8 municipios de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), la cual cuenta con casi cinco millones de habitantes, la mayoría de los cuales radican en Guadalajara (Gobierno del Estado de Jalisco, 2010).

La UdeG está organizada en lo que se denomina Red Universitaria, conformada por seis centros universitarios temáticos, ubicados en la ZMG y abocados a ciencias particulares: a) Arte, Arquitectura y Diseño; b) Biológicas y Agropecuarias; c) Económico Administrativas, d) Exactas e Ingeniarías, e) de la Salud, y f) Sociales y Humanidades. Además, tiene presencia en las regiones del Estado de Jalisco con 9 centros universitarios multitemáticos. Finalmente, en la UdeG están incluidos dos sistemas, el de Educación Media Superior, que atiende a 32,369 alumnos en diferentes modalidades de bachillerato; y el Sistema de Universidad Virtual, con 4,223 alumnos de nivel medio superior, superior y posgrado, en modalidad completamente en línea. La matrícula total de esta universidad se estima que es de 287,760 alumnos. El espacio académico donde se llevó a cabo este estudio fue el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), por ser el que tiene la mayor población estudiantil en el nivel superior, con 18,633 alumnos (Universidad de Guadalajara, 2014). Esta cifra no incluye a los de

nivel posgrado por no ser sujetos de esta investigación.

De forma similar a la mayoría de las universidades públicas en el país, es posible identificar en su normativa básica compromisos de crucial importancia para la sociedad. En su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 (2014), la UdeG establece que:

La Universidad, como una de las instituciones más nobles, humanistas y a la vez estratégicas de la sociedad, ha dejado de ser desde hace tiempo la metáfora de una torre de marfil y se ha consolidado como una organización interdependiente vinculada con su entorno socio-económico, con responsabilidad social y como factor indispensable para el estudio y la búsqueda de solución a los problemas públicos. La universidad actual es una de las grandes y valiosas herencias del humanismo. Esa herencia le ha permitido ser un elemento fundamental en la construcción de la sociedad y le permite modelar la época que nos toca vivir. En un mundo donde la desigualdad de los individuos es abrumadora, la universidad debe contribuir al cultivo de la personalidad y la elevación del género humano, con la intención de aminorar esa creciente desigualdad (pp. 14-15).

Entre los beneficios económicos que aporta la educación superior, establecidos en el mismo plan de desarrollo, están los de carácter público: una fuerza laboral capacitada y creativa, una menor dependencia de apoyo financiero del Estado y una importante contribución al cuidado del medio ambiente y los recursos naturales. Por otro lado, en el mismo aspecto económico, los beneficios para los individuos son: mejores salarios y beneficios, mayores oportunidades de empleo, niveles más altos de ahorro, mejores condiciones personales de trabajo y una mayor movilidad personal/profesional.

Además, la UdeG reconoce en el citado documento que la educación superior que se imparte en sus aulas aporta beneficios sociales. A nivel público: menores tasas de criminalidad, aumento de conductas filantrópicas y de servicios a la comunidad, mejor calidad de la vida cívica, cohesión

social y mayor aprecio por la diversidad, e incremento de la capacidad y uso de tecnologías. Mientras que los individuos se ven beneficiados socialmente con mejores condiciones de salud y expectativas de vida, mayor calidad de vida para los hijos, mejores decisiones de consumo, estatus personal más alto, mayor cantidad de hobbies y actividades de tiempo libre, y mayor bienestar individual y familiar.

En congruencia con lo anterior, uno de los objetivos de esta institución es la *consolidación de la equidad, inclusión y garantía de los derechos humanos*.

Las políticas institucionales llevadas a las aulas

En la práctica, lo que actualmente se observa es que, en general, los planes de estudio a nivel superior en las universidades públicas de México se encuentran saturados de información general y especializante, organizada de acuerdo con lo que las disciplinas y el mercado laboral demandan. Los programas deben ser acreditados y certificados por organismos nacionales e internacionales como requisito para que las instituciones puedan acceder a recursos financieros que les permitan cumplir con sus propios proyectos y presupuestos. Este tipo de auditorías no incluyen la evaluación a fondo de la formación integral. Las recomendaciones de los organismos encargados de esta tarea, en la mayoría de los casos, se limitan al contenido y la estructura.

Las asignaturas que cursan los estudiantes de los diversos programas suelen estar diseñadas para aportar conocimientos específicos de una determinada disciplina o ciencia, quedando limitados a ese espectro de conocimientos. La expectativa es que sea el medio social el que aporte los elementos relativos a los temas de valores, derechos humanos y medio ambiente.

Si la finalidad de la educación superior, como se ha establecido anteriormente, va más allá de instruir individuos para el trabajo, entonces se debe reorientar su quehacer, para lograr que aquellos sean capaces de interrelacionarse socialmente bajo parámetros éticamente correctos,

ambientalmente amigables e incluyentemente humanos en la diversidad. Una estrategia para lograr esto son los cuatro pilares de la educación de Delors (1994), en los que los aprendizajes deben tener como meta la formación integral de los estudiantes a través de aprender a conocer, a ser, a convivir y a hacer.

Trabajar así requiere la integración de múltiples ejes formativos transversales en toda la currícula y plan de estudios, los cuales demandan planear para su integración los elementos que la institución determine como lo básico de su orientación. Se entiende que las definiciones institucionales se encuentran en sus documentos más importantes, a decir, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y la Ley Orgánica de la Universidad, entre otros.

Como esta estrategia implica aspectos importantes, como valores, esto permite interrelacionar la familia y la institución educativa al reforzar mucho de lo aprendido en casa, a través de mecanismos educativos interdisciplinarios complejos que recorren toda la currícula de cualquier programa educativo. De esta forma, los ejes transversales se convierten en la base de la práctica pedagógica, al integrar las dimensiones del ser, el saber, el convivir y el hacer a través de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales presentes en todas las áreas del currículo educativo.

Cada institución imprime el sello de identidad a través de los ejes transversales, los cuales pueden representar fortalezas y oportunidades de mejora para su población objetivo. En momentos en que existe una fuerte crisis de integración social, de respeto a los derechos humanos y de afectación al medio ambiente, se legitima una estrategia para indagar hasta qué punto se ven reflejadas en las actividades curriculares y extracurriculares de los estudiantes las intenciones plasmadas en las políticas institucionales, como las de la UdeG.

Formación para la ciudadanía

En la visión liberal, un ciudadano es un individuo que cuenta con derechos civiles y políticos consagrados en las leyes. Es un concepto sociopolítico y legal de significado variable (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2014). Implica tener sentido de identidad, pertenencia, responsabilidad, tolerancia y solidaridad (Merino, 2013).

El concepto ciudadano, en sus orígenes, es relativo o denota pertenencia a la ciudad, por ser ésta donde se desarrollaban la mayoría de las actividades de la *polis*. Asimismo, se refiere a aquel que es nacido en cierto lugar y que, por tanto, es miembro de esa comunidad organizada, tiene derechos y obligaciones plasmados en sus leyes y, en ese sentido, es parte del Estado. Al ser nacido en esa localidad y someterse a sus normas establecidas adquiere la ciudadanía, o sea, la condición y sentimiento de pertenencia a una comunidad específica, a un espacio de desenvolvimiento cívico llamada nación.

En ese sentido, esta visión liberal se ve limitada en su concepción, por varios frentes: a) implica que todo individuo nacido en una cierta nación, por ese sólo hecho tiene ciudadanía y por tanto, es un ciudadano. Esto limita la concepción de lo que entendemos por ciudadano, llevándonos a diferenciar entre ciudadano activo y pasivo, pues lo que nutre el concepto es que al ser participativo con la comunidad y bajo sus leyes, se adquiere esa membrecía; b) el concepto liberal se ha visto limitado a partir de las olas migratorias surgidas mayormente en la época de la globalización, pues grandes cantidades de población en aras de mejores oportunidades económicas se desplaza de su lugar de nacimiento y adopta como su residencia otro espacio en el que a pesar de que trabaja, paga impuestos, se somete a las leyes del lugar y demás condicionantes, no adquiere la ciudadanía, todo ello a pesar de generar ambientes civiles que fomenten el bien común.

Otra visión postula que ser ciudadano implica tener una práctica política al participar en las

múltiples actividades comunitarias. Es construir una sociedad mejor en la cual nos podamos desenvolver bajo los mínimos civilizatorios. Implica contar con la totalidad de los derechos y obligaciones que en su localidad se tienen. En ese sentido, el concepto conlleva la inclusión como miembro, todo lo cual genera identidad entre los que la integran.

También, ser ciudadano es incluyente al ser parte de una comunidad, pero a la vez, es excluyente al no permitir el reconocimiento ante el Estado por el solo hecho de no haber nacido en ese lugar (Tamayo, 2010).

Distintas disciplinas, entre las que destacan la sociología política y la filosofía política, han tratado de abordar y dar explicación sobre este concepto. La primera busca esclarecer el origen histórico, su evolución y desarrollo, y el contenido de los derechos. La segunda dilucida sobre el sentido de la ciudadanía, el significado de su ser, las relaciones entre individuos y el Estado y los individuos en democracia (Olvera, 2008)

Los ambientes de ciudadanía son espacios de conflicto y negociación, tanto física como simbólica, en los que las distintas visiones son confrontadas subjetiva e intersubjetivamente para crear comunidad. Se ponen en juego los roles que cada actor ejerce ante situaciones de poder, al tomar las decisiones simples y las trascendentes. Fundamentalmente, los roles ciudadanos son valorados como tales ante los representantes del Estado y sus acciones, al negociar espacios de acción libre, ante el control de autoridad que ejerce el mismo Estado.

Las instituciones son defendidas por la autoridad como mecanismo de continuidad y control y éstos son cuestionados por los ciudadanos para lograr mayores ambientes de libertad, de acuerdo con sus expectativas. El que se dé en ambientes democráticos y se validen estos cuestionamientos habla bien de una sociedad avanzada, socialmente hablando.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, encontramos dos tipos de ciudadanos en nuestra sociedad: El que aporta a la construcción de espacios sociales que contribuyan al bien común en democracia y el que no aporta o fomenta ambientes anómalos para la sociedad. En ese sentido, al primero se le denomina ciudadanía sustantiva o activa, la cual genera prácticas y espacios sociales con identidad, lo que ayuda a la construcción social; la otra ciudadanía es la formal o pasiva (Tamayo, 2010).

La evolución de la sociedad ha motivado a que ésta se organice de acuerdo con sus necesidades y expectativas. Por lo mismo, se ha creado una nueva generación de derechos que toman en cuenta los cambios sociales. Ejemplo de ello son los derechos de las minorías étnicas que antes no contaban con el respaldo del Estado; otras son las llamadas “tribus urbanas” y el reconocimiento a los distintos géneros.

Distinto ha sucedido cuando los derechos son concedidos desde *arriba*, o sea, por la autoridad, la cual, por moda, la aplicación en otras latitudes del orbe o por múltiples causas, firma convenios o acuerdos y los aplica mal o solo parcialmente, ya que la sociedad no los siente como una necesidad y, por tanto, no funcionan cabalmente. Este caso ha sido una constante en Latinoamérica, en la que se han copiado modelos de países con nivel de avance democrático más alto.

Un avance importante en el reconocimiento de los derechos es el logrado con la firma del Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales de la ONU en diciembre de 1966, el cual se basa fundamentalmente en el artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el que se menciona: *“Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud, el bienestar y en especial, la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios...”* (Organización de las Naciones Unidas, 1948, p. 7).

Formación ciudadana es, entonces, todo proceso educativo que lleve al individuo o ciudadano a desempeñarse de manera cívica en un tiempo y espacio determinado. Por desempeño cívico debe entenderse las acciones basadas en leyes y reglas que las personas asumen como propias y que son validadas socialmente como buenas para la sana convivencia humana. Es un proceso formal de inducción a los acuerdos sociales establecidos.

Por otro lado, formación para la ciudadanía es el proceso educativo activo (Tamayo, 2010) en el que las personas que son miembros de una comunidad participan colaborando para que se generen ambientes identitarios de solidaridad también en un tiempo y espacio determinados. Lo formal es parte del concepto, pero no es condición, ya que, en esta visión se toma en cuenta la actividad transformadora de los miembros, socialmente hablando.

En relación con lo anterior, de manera particular, las universidades tienen un papel relevante en la formación de ciudadanía, pues como bien señala Moreno (2011):

La educación superior tiene como uno de sus propósitos centrales la formación integral del individuo (lo que significa cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: física, intelectual y moral), aunque esta propuesta tiene poco de novedosa (la formación integral coincide con el ideal latino de la humanitas y con el ideal griego de la paideia), lo cierto es que actualmente existe consenso en cuanto a la necesidad de recuperar esta finalidad durante tanto tiempo relegada. Se trata de que los educandos adquieran conocimientos y desarrollen capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y valores que les permitan responder de forma efectiva y oportuna a los diversos problemas presentes y futuros en una sociedad cada vez más compleja y cambiante (p. 42).

De hecho, este aspecto es uno de los actuales retos de la educación superior. En las últimas décadas, la universidad, a partir de la llamada era del conocimiento, ha tenido que replantearse sus paradigmas anteriores, de manera particular en relación con la concepción y el papel que

juega el conocimiento y la relación que establecen con él los alumnos y los docentes, es decir, la manera en que el conocimiento es abordado a partir de que transmitir conocimientos dejó de ser la función principal de la universidad. Aunado a ello, entre los desafíos que estas instituciones enfrentan actualmente se encuentra, justamente, el abordaje de todos estos aspectos del desarrollo humano que, como ya se dijo líneas arriba, ha venido siendo desplazado por las exigencias del mercado. Es por ello que consideramos como una exigencia y una oportunidad, el plantearnos lo que está ocurriendo en nuestro centro universitario.

Materiales y método

Esta es una investigación de tipo descriptivo, dentro del paradigma positivista cuantitativo. La muestra intencionada estuvo conformada por 182 estudiantes, 112 mujeres y 70 hombres, alumnos de 13 de las carreras que ofrece el CUCEA. Todos fueron alumnos de asignaturas de formación básica común obligatoria, es decir, incluidas los planes de estudio de todas las materias. Además, en cada grupo de estas asignaturas hay estudiantes de diferentes grados de avance en sus carreras, debido a que pueden cursarlas con relativa flexibilidad en casi cualquier semestre. De esta forma, se logró una muestra más representativa de la población. Quienes respondieron la encuesta lo hicieron de forma anónima y voluntaria, sin ningún tipo de recompensa.

El instrumento utilizado en el estudio fue una encuesta en línea hecha con la aplicación de Google al efecto. El instrumento de recogida de datos que respondieron contenía 6 preguntas de respuesta cerrada, de opción única, para recabar las características de los sujetos. Además, contenía 10 preguntas abiertas con complementos teóricos sencillos para precisar los conceptos a los que se referían las preguntas. La encuesta se centró en los siguientes conceptos: ciudadanía, ética, derechos humanos, responsabilidad social, inclusión y cuidado del medio. Sobre ellos, indagó sobre las asignaturas que los alumnos identifican que los incluyen en sus objetivos,

contenidos o actividades. Así mismo sobre la inclusión de los mismos en actividades extracurriculares. Finalmente, se pidió que expresaran su opinión personal sobre la importancia de incluir estos temas en su propia formación. Los hallazgos en 6 de las 10 preguntas mencionadas son la base de la investigación presentada en este artículo.

Resultados

Los participantes tuvieron un rango amplio de edades, lo que implica también grados diversos de experiencia y avance en sus respectivos programas. En la figura 1 se aprecia que la mayoría tenían 20 o 21 años.

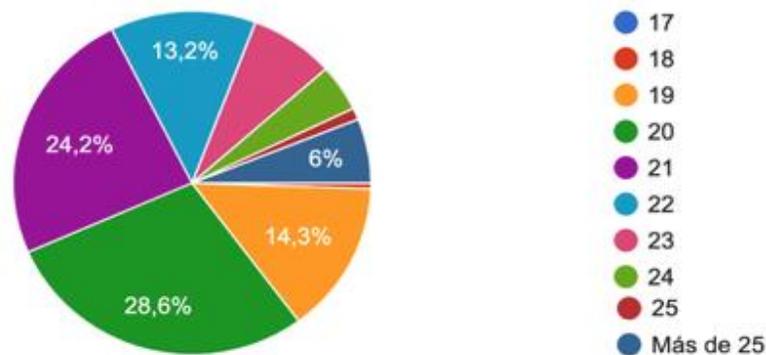


Figura 1. Edades de los participantes. Gráfico generado por la aplicación *formularios de Google*.

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos de la investigación.

En la tabla 2 se presenta el número de participantes por carrera. Los mayores porcentajes corresponden a las carreras de Administración, Gestión y Economía Ambiental, y Negocios Internacionales. Es pertinente señalar que una de las carreras con mayor número de alumnos es

Contaduría Pública. En esta muestra aparenta estar poco representada con un 8% del total. Sin embargo, esto sucede porque los alumnos de ese programa no están obligados a cursar todos los niveles de las materias básicas que el resto de las carreras.

Tabla 2
Participantes por carrera

| Carrera | Participantes | Porcentaje |
|---|----------------------|-------------------|
| Administración | 27 | 15% |
| Administración Financiera y Sistemas | 11 | 6% |
| Administración Gubernamental y Políticas Públicas | 14 | 8% |
| Administración Gubernamental y Políticas Públicas Locales | 4 | 2% |
| Contaduría Pública | 14 | 8% |
| Economía | 5 | 3% |
| Gestión y Economía ambiental | 21 | 12% |
| Mercadotecnia | 17 | 9% |
| Negocios Internacionales | 21 | 12% |
| Recursos Humanos | 17 | 9% |
| Relaciones Públicas y Comunicación | 6 | 3% |
| Tecnologías de la Información | 13 | 7% |
| Turismo | 12 | 7% |
| Total | 182 | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos de la investigación.

La percepción de los estudiantes sobre la presencia de elementos de ciudadanía en las asignaturas que han cursado hasta el momento de la encuesta está registrada en la tabla 3. Cada participante mencionó las asignaturas en las que identificó elementos de Ciudadanía, Derechos Humanos y Cuidado del Medio. El total incluye lo expresado por los 182 participantes. Es notable que los promedios de asignaturas con estos elementos por estudiante no llegan a dos. Es evidente la carencia de elementos de formación ciudadana en la curricula de todas las carreras. Un dato que debe llamar la atención de las autoridades universitarias es la cantidad de

estudiantes que respondieron que en ninguna asignatura han identificado los elementos de ciudadanía mencionados.

Tabla 3
Materias que contribuyen a la formación ciudadana

| | Número de materias que abordan los temas investigados | | |
|----------|--|------------------|-------------------|
| | Ciudadanía | Derechos Humanos | Cuidado del medio |
| Total | 259 | 251 | 218 |
| Promedio | 1.42 | 1.39 | 1.2 |
| Ninguna | 34 | 30 | 58 |

Nota: “Ninguna” se refiere a quienes no identificaron materias que aborden el tema solicitado.

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos de la investigación.

Además de en las actividades áulicas, los estudiantes tendrían oportunidad de recibir formación ciudadana en actividades extracurriculares. En la tabla 4 se muestran las respuestas a la pregunta sobre a cuántos eventos que aborden los temas de ciudadanía, derechos humanos y cuidado del medio han asistido. La mayoría expresó que ha acudido a entre uno y dos eventos.

Tabla 4
Eventos extracurriculares con elementos de formación ciudadana a los que han asistido

| No de eventos | Número de respuestas |
|----------------------|-----------------------------|
| Ninguno | 58 |
| 1 a 2 | 57 |
| 3 a 5 | 36 |
| 6 a 10 | 31 |
| Total | 182 |

Nota: Los eventos fueron congresos, conferencias y exposiciones organizados mayormente por entidades externas al CUCEA.

Fuente: Elaboración propia con base en datos obtenidos de la investigación.

A la pregunta *¿Conoces otros espacios en el ámbito universitario donde se analicen estos temas?*, 179 de los 182 expresaron desconocer otros espacios en los que obtuvieran formación

ciudadana en los temas discutidos en este artículo. El resto no identificó espacios específicos en el CUCEA, sino actividades organizadas por agrupaciones dentro del CUCEA, pero que no forman parte de la estructura formal de la institución, como clubes y asociaciones. También dependencias de y agrupaciones empresariales y de iniciativa privada.

La última pregunta que se hizo en la encuesta fue *¿Consideras que en tu carrera es necesario abordar los temas relativos a Ciudadanía, Derechos Humanos y Cuidado del Medio Ambiente y por qué?* De los 182 participantes, cinco respondieron que no. Uno argumentó que esos temas ya se abordan actualmente; otra respuesta fue que a las nuevas generaciones les parece más sencilla la formación autodidacta que la que reciben en las aulas. Uno más respondió que lo que aprendió sobre esos temas en el nivel medio superior es suficiente y prefiere centrarse en disciplinas propias de su carrera. Los dos restantes no ofrecieron argumentos a su negativa. Entre los 173 sujetos que respondieron afirmativamente se encontraron algunos argumentos relativos a que es conveniente que haya buenos ciudadanos en la sociedad, otros pocos se refirieron a la conveniencia para su desempeño profesional, pero la mayoría reconocieron que esos elementos contribuyen a la construcción de sus habilidades intra e interpersonales. Consideran que la formación ciudadana es un deber que tienen como miembros de la comunidad y son un factor importante para el logro de una vida armoniosa y productiva.

Conclusiones

Este estudio se propuso analizar los elementos de formación ciudadana presentes en los programas de pregrado de la Universidad de Guadalajara (México).

De la información analizada se derivan las siguientes conclusiones:

- Se confirma que existe una escasa práctica formativa en temas relativos a la formación ciudadana en la UdeG, ámbito de nuestro estudio, dejando a otros factores principalmente a la familia, al gobierno y a los medios de comunicación, el papel de educar y reforzar esos valores.
- No se identifican evidencias de contenido ciudadanizante en las materias. Es notable que los estudiantes que formaron la muestra de esta investigación afirmen en su mayoría que no han cursado ninguna materia que aborde los temas de formación ciudadana, objeto de este estudio. Aunque no se ha promovido una política institucional para incorporar estos temas en la currícula del CUCEA, es al menos importante detectar la presencia de actividades curriculares o extracurriculares que, de manera no planeada, promuevan la formación ciudadanizante de los estudiantes.
- En la investigación, las actividades de este tipo que se identificaron fueron escasas y en su mayoría organizadas por entidades externas al CUCEA. De tal forma, la formación ciudadana de los estudiantes, ocurre de forma fortuita.
- Los estudiantes no perciben estos valores como una necesidad de ser incorporados en su propia formación cuando lo deseable sería que reconocieran la importancia de aprender a ser cada día mejores ciudadanos, que adquieran competencias para gestionar el conocimiento, procesarlo y transformarlo para generar propuestas innovadoras.
- Las políticas institucionales no son congruentes con los postulados plasmados en su misión, visión y planes de desarrollo. La institución educativa no ha podido responder adecuadamente a estas exigencias, por no contar con definiciones claras y que den sentido de rumbo a las currícula y la práctica docente de sus profesores.
- Es prioritario que la institución asuma su compromiso social para que sus egresados sean seres humanos integrales y buenos ciudadanos capaces de aprender a convivir en una sociedad más justa y democrática.
- En virtud de lo anterior, consideramos que se requiere replantear el modelo educativo por uno que contemple la formación ciudadana como un eje transversal que permee todos los

ámbitos formativos en la universidad, así como sensibilizar a los actores implicados para lograr su participación activa en ello.

Afortunadamente, los pasos más importantes hacia la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes cívicos, comprometidos y capaces de cumplirlos ya se han dado. La UdeG cuenta con la normativa básica en la que se reconoce la importancia de la formación integral de los estudiantes. Para hacer congruente el *quehacer* con el *decir* de la institución, es necesaria una definición clara del perfil del ciudadano egresado. Posteriormente, como lo establece Botero (2006), esa definición sería la base para la definición de la temática que le imprima carácter e identidad a cada eje transversal cuya meta sea la formación integral de los estudiantes a través de los cuatro pilares de la educación, tal y como los define Delors (1994).

- Finalmente, esto debe ser difundido en la institución de forma tal que el cambio sea asumido desde los niveles superiores hasta los más básicos que intervienen en la educación de los estudiantes. Se esperaría que las evidencias del éxito de este cometido serían observadas en el impacto que los egresados que se integran a la sociedad tendrían en los indicadores de mejoramiento del medio, el respeto y defensa de los derechos humanos, la disminución de los índices de delincuencia y la mejora del entorno social en general. Es decir, en el cumplimiento del compromiso que tiene una universidad pública para con la comunidad.

Referencias

Botero Chica, Carlos Alberto. (2006). *Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores*, Medellín, Politécnica No. 3.

- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* [PDF](UNESCO ed.). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco. (2018). *Población en Jalisco 2018. Strategos, 10 jul 2018*. Recuperado de <https://iieg.gob.mx/strategos/portfolio/poblacion-en-jalisco-2018/>
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2010). *Área metropolitana de Guadalajara*. Recuperado de <https://www.jalisco.gob.mx/es/jalisco/guadalajara>
- Merino, M. (2013). *La participación ciudadana en la democracia*. México: Instituto Federal Electoral.
- Moreno, T. (2011) *Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI*. *Revista Perspectiva Educativa*. 2. Pp. 26-54.
- Olvera, A. J. (2008). *Ciudadanía y Democracia*. México: Instituto Federal Electoral.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 [versión electrónica]. (2014). Recuperado de http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2014). *Diccionario de la lengua española, 23a. edición*. Madrid: Espasa.
- Tamayo, S. (2010). *Crítica de la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

Universidad de Guadalajara. (2014). *Plan de Desarrollo 2014-2030 [en línea]*. Recuperado de http://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi-udg-2014-2030_v4.pdf

Hacia una formalización teórica de la función sustantiva de vinculación

Pág. 190 - 206

*Juan Bautista Solís
Muñoz

**Marco Eugenio
Vicuña Domínguez

***Xavier Augusto
Mantilla Crespo

****Jorge Edwin
Ormaza Andrade

*****Juan Diego Ochoa
Crespo

Universidad Católica de
Cuenca- Ecuador

*Unidad Académica de
Administración
jbsolizm@ucacue.edu.ec

**Unidad Académica de
Derecho
mvicuna@ucacue.edu.ec

***Director de la carrera de
Administración de Empresas
xamantillac@ucacue.edu.ec

****Unidad Académica de
Administración
jormaza@ucacue.edu.ec

*****Director de la carrera
de Contabilidad y Auditoría
jdochoac@ucacue.edu.ec

Fecha de
Entrega:
octubre 2019.

Fecha de
Aceptación:
noviembre 2019.

Resumen

En este texto se abordan esencialmente los estudios y posiciones teóricas de la vinculación con la sociedad desde su inicial concepción de extensión universitaria hasta su transformación en función sustantiva. La averiguación bibliográfica parte de la necesidad de fundamentación teórica de la vinculación, tomando en cuenta las debilidades que presenta en la articulación de las etapas de planificación, ejecución, monitoreo y evaluación con los programas académicos y las líneas de investigación e innovación de las instituciones de educación superior. En el abordaje de la posición teórica se han analizado artículos de revisión con evidencia empírica, desde una lógica estructurada alrededor de encontrar el pulso teórico de la vinculación con la sociedad. La principal novedad es la carencia de teoría que fundamente la función sustantiva de vinculación con la sociedad. Se concluye identificando desafíos, interrogantes, inquietudes y caminos en el campo científico y por ahora, desde los estudios aplicados que han sido revisados y sistematizados, se recomienda usar el modelo de la Triple Hélice donde confluye: Universidad- Sector Productivo y Comunitario-Estado, para adaptar el prototipo a la educación superior, generando una red de investigación e innovación, programas académicos con pertinencia e identidad territorial y los proyectos de vinculación, con el objetivo de responder proactivamente a los problemas sociales y transformar la realidad de los sectores público, privado y de la economía popular y solidaria de la región y del país.

Palabras clave

Vinculación con la Sociedad, Modelo de la Triple Hélice, formalización.

TOWARDS A THEORETICAL FORMALIZATION OF THE SUBSTANTIVE FUNCTION OF SOCIAL LINKAGE

Abstract

In this article, we basically address the theoretical studies and positions of social linkage from its initial conception of university extension to its transformation into a substantive function. Bibliographic research is based on the need for theoretical foundation of such involvement, considering the weaknesses presented in the articulation of the planning, execution, monitoring and evaluation stages with academic programs and lines of research and innovation of higher education institutions. In addressing the theoretical position, we analyzed review articles having empirical evidence, from a structured logic, to find the theoretical base of such linkage with society. The main novelty is the lack of theory that supports the substantive function of involvement with society. To conclude, we identify challenges, questions, concerns and paths in the scientific field and for now, based on the applied studies that have been reviewed and systematized, it is recommended to use the Triple Helix model where converge the following actors: the University, the Productive and Community Sector, and the State, to adapt this prototype to higher education, generating a network of research and innovation, academic programs with relevance and territorial identity and involvement projects, aiming at proactively responding to social problems and transforming the reality of the public and private sectors as well as the popular and solidarity economy of the region and country.

Keywords

Social linkage, Triple Helix Model, formalization.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo de revisión descriptiva tiene como propósito reproducir las aproximaciones y posiciones teóricas sobre la función sustantiva de vinculación con la sociedad que se han revelado en contextos específicos de América Latina, desde su inicial concepción de extensión universitaria hasta su transformación en función sustantiva. La averiguación bibliográfica parte de la necesidad de fundamentación teórica de la vinculación con la sociedad tomando en cuenta las debilidades de articulación que presenta en las etapas de planificación, ejecución, monitoreo y evaluación con las demás funciones sustantivas de academia, investigación e innovación en las instituciones de educación superior y los impactos en el sectores productivo y comunitario.

La justificación práctica de la investigación implica el uso por parte de la comunidad académica de las instituciones de educación superior para fundamentar los proyectos de vinculación con la sociedad, sean estos interdisciplinarios, multidisciplinarios o transdisciplinarios. Así también los sectores productivos y comunitarios encontrarán en la presente secuencia teórica los insumos necesarios para acceder a los servicios e intervenciones de las instituciones de educación superior y los estímulos que el Estado desde la estrategia de la Triple Hélice puede orientar en beneficio productivo y social. Desde el punto de vista teórico se contribuye a la comunidad epistémica desde una mirada contextualizada de reflexión y crítica argumentada.

La investigación se fundamenta en el cuestionamiento: *¿Cuáles son las aproximaciones y posiciones teóricas sobre extensión universitaria y su transformación en función sustantiva de vinculación con la sociedad en las instituciones de educación superior en América Latina?*

Metodología

La línea de pensamiento de (Creswell, 2009) se adapta a la presente investigación los criterios de revisión de literatura, desde el planteamiento del problema se construye una perspectiva teórica como proveedor de ideas y pautas para avanzar en la averiguación hasta la consolidación del aporte teórico. Así también, el uso de la teoría muestra la utilidad de los fundamentos teóricos en la contribución marginal al conocimiento acumulado. Desde la teoría se puede fundamentar las tensiones, constructos, dimensiones e indicadores en estudio.

En la construcción de la posición teórica se han procesado los artículos de revisión, evidencia empírica, metodológica y de caso, bajo una lógica estructurada de profundas y rigurosas búsquedas en bases de datos hasta identificar en los artículos de revista, las comprobaciones de los estudios de campo, las metodologías creadas en relación al fenómeno específico de investigación y la inmersión en los casos de estudio para describir las posibles soluciones (Jordan & Zanna, 1999).

Se ha considerado el aporte de (Whetten, 1989) en el proceso de abstracción de nuevos elementos teóricos para establecer desde la teoría los factores de incidencia causal que tornen legítima la investigación y agreguen valor como contribución al desarrollo de una teoría, en el caso de no haberla, se configura por esta vía, la brecha teórica del fenómeno de investigación. La calidad de los factores está en función de la profundidad de la averiguación que responde a las interrogantes de *¿Qué hay de nuevo? ¿Y qué? ¿Por qué?* para cerrar con aproximaciones teóricas sobre *¿quién está interesado?* en la contribución al conocimiento acumulado.

Para la concepción lógica de la introducción del estudio y el marco teórico nuevamente se recurre a (Creswell, 2009) en la medida del aporte a una entrada relevante y pertinente al problema de investigación, observando una estructura básica: El problema de investigación, los estudios que han abordado y la argumentación teórica en contextos específicos, la importancia del estudio

para audiencias particulares, la declaración del propósito. Desde luego, se precisa el encuadre metodológico, señalando el enfoque y el tipo de investigación.

El abordaje metodológico se cierra con los aportes de los teóricos (Thomas & Tymon, 1982) tomando en cuenta las propiedades necesarias de la investigación relevante y las lecciones de críticas recientes de las ciencias organizacionales en la medida en que la teoría ayuda a asumir una posición racional de toma de decisiones y abre canales para nuevas investigaciones. Punto de encuentro e interacción entre los productos de conocimiento y los profesionales usuarios de la ciencia en una constante dinámica de retroalimentación.

La información recuperada y procesada, las fuentes documentales, los artículos seleccionados y el análisis de variabilidad, fiabilidad y validez se sustenta en el planteamiento teórico de (Shalley, 2012) que avala el acceso a una buena teoría con base en la pregunta de investigación en la medida que la misma sea planteada y respondida varias veces por distintos investigadores en contextos diferentes de las ciencias sociales. En conclusión, la búsqueda se ha realizado en bases de datos de alto impacto en español e inglés.

Desarrollo y discusión:

La presente revisión teórica se enmarca en la necesidad de encuadrar la función sustantiva de vinculación con la sociedad en acervos conceptuales y propuesta teóricas que la fundamenten a la luz de su importancia en la articulación de la academia, investigación e innovación en la misión de transformar y trascender. Desde los orígenes etimológicos, vinculación desde el latín *vinculatío*, acción de atar algo, efecto del vínculo de unir cosas o personas a un objetivo común, cuyo acercamiento se produce con o sin la aquiescencia mutua (Velázquez & Velasteguí, 2015). Desde otra mirada, para (Martínez Rizo, 2000) *“El término vinculación denota difusión y extensión en las relaciones entre las instituciones de educación superior con las industrias y otras empresas del llamado sector productivo de la sociedad”* (p.1). En este sentido, la urgencia

implícita de que la universidad esté en la comunidad moderna en el andamiaje de la pertinencia, cooperación y calidad fue reconocida por la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996), donde la función sustantiva de vinculación incide positivamente en la formación de estudiantes y docentes para una inmersión efectiva en la cotidianidad cultural de la comunidad (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2000a). Sin embargo, antecede a lo descrito el Informe de labores de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1984 con el planteamiento para que la vinculación sea considerada como función de la universidad, dejando entonces de ser entendida someramente como extensión universitaria (Campos y Sánchez, 2006).

Es imprescindible debatir desde las distintas posturas teóricas la función social de la universidad. Conocido es que durante largo tiempo han sido funciones inherentes de la universidad la docencia, la investigación y la extensión. La última consideración en la línea del tiempo como la acción social universitaria, claramente desplazada con el apareamiento del principio de pertinencia en los lineamientos de la educación superior en el planeta que lo plantea como función sustantiva de la universidad que se proyecta con mayor alcance y dinamismo que la simple relación universidad- sector productivo (García, 1997). En efecto, el horizonte social que traza la vinculación de la universidad con los sectores de influencia se desprende de un presupuesto esencial, se trata de deber ser histórico y social de la universidad. La universidad bien podría únicamente preocuparse por la sostenibilidad comercial y financiera y tener una orientación excluyente de los problemas que agobian a la sociedad. En contravía, la universidad inclusiva, solidaria y de acompañamiento lleva el conocimiento a los sectores que carecen de este porque solo se genera en la universidad y lo apropia con pertinencia en la solución de sus problemas, reversando en muchas ocasiones la lacerante realidad de por sí compleja y conflictiva en un ejercicio de educación integral. En tal virtud, la importancia de la función sustantiva en cuanto a su promoción social de vinculación universidad- comunidad estriba en que

aprovechando la sólida formación científica y técnica de los estudiantes apunta a la aplicación de esos conocimientos para la construcción de una sociedad con justicia y solidaridad (Malagón, 2006).

Así, se registra el aporte teórico de (Tunnermann, 1990) que sobre la extensión universitaria, escribe:

...es la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de la creación de la cultura, deliberación y transformación radical de la comunidad (p.45).

Desde el borde conceptual, la extensión universitaria ha sido estudiada en el contexto venezolano. En efecto, las instituciones de educación superior venezolanas han tomado conciencia de destacar a la extensión universitaria como función sustantiva. Para ello, la discusión dialéctica ha permitido situar las mejores políticas, ideas y estrategias que impliquen el sostenimiento en rango de importancia y prioridad a la extensión universitaria como una función sustantiva. El diagnóstico ha propiciado marcos de acción, programas y proyectos para visibilizar la extensión universitaria e innovarla, con la finalidad que rindan frutos en la construcción social y el desarrollo cultural, económico y ecológico del contexto (Sánchez, 2004).

Otro aporte en el contexto que antecede, mira el desplazamiento del valor y prioridad para la gerencia universitaria a las actividades de la extensión y sitúa a la función como un apéndice que no ha recibido el impulso necesario para que a través de la extensión, la universidad pueda visualizar el apoyo a las comunidades. La postura del estudio establece una relación causal entre la extensión universitaria y la educación comunitaria. Con esta dualidad se pretende explicar el impacto de la extensión en resultados cuantitativos pero sobre todo cualitativos caracterizados a nivel comunitario. Los hallazgos surgen de una exhaustiva revisión documental y las teorías que sobre la relación de variables existen, encontrando a la extensión

como una poderosa herramienta para aprovechar las oportunidades del entorno que favorecen sobre todo con normativa tanto a las universidades públicas como privadas para incidir positivamente en la esfera de transformaciones planetarias y construir una sociedad desde el humanismo, la solidaridad y la equidad (Sifuentes, Benavides, & Reinoso, 2011).

En el contexto cubano, también la extensión universitaria ha sido estudiada desde su estructura a nivel departamental, lo que implica los comienzos mismos de los procesos académicos universitarios. La función con esta denominación se ha mantenido a lo largo del tiempo y en cada escenario se ha caracterizado por resolver las cuestiones inherentes al desarrollo cultural con la aplicación de estrategias que permitan la propagación de los vínculos nacionales e internacionales, la producción y difusión de trabajos científicos dirigidos a la comunidad con un lenguaje de utilidad social. El eje sostenedor de la política de extensión universitaria ha sido los principios filosóficos contenidos en el Programa Nacional de Extensión Universitaria como motor dinámico de transformación de los procesos universitarios que apalanquen la transformación de la propia sociedad desde el desarrollo cultural. Se registran cambios en esta dinámica de algunas estrategias y métodos de vinculación a raíz del triunfo revolucionario orientado esta vez al desarrollo del arte y la literatura desde el núcleo de un movimiento de principiantes (Castyñeira & Goicochea, 2007).

Para fortalecer la línea de las indagaciones teóricas sobre la extensión universitaria como función sustantiva, desde la experiencia de la universidad pública, se encuentra sustento en la historia, esta función de vinculación con la sociedad ha sido relegada en las prioridades que atiende las instituciones de educación superior. Desde la tipología de actividades revisadas en las organizaciones latinoamericanas, hay evidencia sobre la carencia de identidad de la función de enlace. Sin embargo, solo la universidad que sostenga un rol transformador en el escenario global, camina de la mano de los llamados saltos cuánticos con ángulos en lo social, económico y político que genera espacios certeros para el desarrollo de la sociedad cada vez más exigente a

la participación y conservación de los pilares culturales en la línea de enraizamiento de la identidad de un país y del continente, con una clara intencionalidad constructivista respetando la diversidad y sembrando conciencia ciudadana (Frescán, 2004).

Lo que sigue en el hilo teórico es el desarrollo de las aproximaciones que sobre vinculación con la sociedad como función sustantiva existen, tomando en cuenta la aseveración de Campos y Sánchez (2006) que sobre las definiciones de vinculación con la comunidad por parte de la universidad expresa:

La carencia de una definición clara y operable de la vinculación ha llevado a visiones diferentes (...) Considerar que la vinculación tiene un contenido básicamente económico. Considerar que la vinculación se resuelve exclusivamente mediante un acercamiento físico con la sociedad. Considerar que la vinculación es una nueva función sustantiva de las universidades (p.22).

La función sustantiva entre la universidad y la vocación económica y productiva de las zonas de influencia es una actividad registrada en la hoja de pendientes por concretar. Lo dicho, tomando en cuenta las evidencias que existen en la medida que solo inician programas de vinculación pero no se concretan porque se maneja el modelo norteamericano o francés con importantes presupuestos atribuidos al eje de vinculación y que provienen de aportes de empresas o fundaciones. La vinculación es parte de la educación superior por más de un siglo, aunque muchas universidades, denominadas clasistas, fueron reticentes a la generación de eslabones. El arranque de la vinculación se atribuye a la universidad contemporánea de finales del siglo XX (Bei, 1997). Continuando con la argumentación, la vinculación con la sociedad lleva implícito el dominio de promover la imagen institucional desde la mirada que de la institución de educación superior tiene la comunidad. De este modo, la vinculación se entiende como la cooperación con los sectores, privado y social, así como el sector público para transformarse en una herramienta

válida y confiable de posicionamiento de la imagen de la universidad en el contexto donde se desempeña (Alcántar & Arcos, 2004).

En la línea de las pesquisas a la más pertinente literatura que argumenta la relevancia de la vinculación con la sociedad, función sustantiva atribuida a las instituciones de educación superior con el entorno próximo de los sectores productivos. Con base y fundamento en las propuestas teóricas de (Penrose, 1980) se discute la dinámica de creación y transferencia del conocimiento y la aplicación de innovaciones que permiten resolver inconvenientes o tornar eficientes los procesos de la cadena productiva de las unidades económicas en el contexto geográfico de Baja California. El marco institucional de la vinculación se halla definida y muestra confusión en las líneas regulatorias. Siendo indispensable clarificar la normativa que otorgue seguridad a los investigadores y usuarios del conocimiento. En la dimensión de apoyo y gestión se torna inmediata la necesidad de crear interfaces mediante los centros científicos y el entorno industrial como mecanismo de vinculación con la sociedad. Todo ello, tomando en cuenta los resultados de la investigación que para estimular la vinculación universidad – industria hay carencia de unidades tomadas a cargo en forma dedicada la articulación: Universidad- sector productivo que permita la transferencia de tecnología. La variable infraestructura física y humana, es de última generación y asocia a equipos de investigadores y científicos experimentados. De este modo, las respuestas de vinculación estudiadas en las instituciones de educación superior de Baja California, están diseñadas a la medida de un sistema de vinculación universidad – industria de cara al fortalecimiento en el corto tiempo para generar innovación y transferir conocimiento a la región (Celaya & Barajas, 2012).

Latinoamérica conoce hoy por hoy el fenómeno del vínculo entre la universidad y el sector productivo. Sin embargo, el crecimiento y desarrollo de los procesos de vinculación, más allá de la importancia que reviste a nivel de países y regiones, es lento. En las últimas décadas las instituciones de educación superior han reconocido su importancia y han cifrado acciones de

aceleramiento a las agendas de vinculación con la comunidad y el sector productivo en base a los objetivos del milenio y las megatendencias que impone el orden global de las cosas, exigiendo mayores y mejores estándares de eficiencia a la interrelación institucional y comunitaria. El vehículo para lograrlo es la vinculación universidad – sector productivo y comunitario, reconociendo los beneficios y las limitaciones mutuas, pero anteponiendo la responsabilidad social que las instituciones de educación superior tienen frente a la colectividad mediante la preparación de profesionales con dominios y competencias quienes se vinculan en un primer momento con el sector externo mediante los programas precisamente de vinculación con la sociedad (Acuña, 2018).

Desde la arista de la necesidad de vincular a los estudiantes en forma cada vez más estrecha, activa y participativa, resume también la importancia de la función sustantiva de vinculación con la sociedad. De esta forma los problemas que afronta la sociedad son encarados desde el conocimiento para contribuir a la generación de nuevos modelos productivos y potenciar la creación de nuevos bienes y servicios. La estrategia que han asumido las instituciones de educación superior es la suscripción de convenios con los sectores de la producción en toda la cadena de valor productivo, es decir, desde la provisión materias primas, pasando por los procesos de transformación hasta los canales de distribución y comercialización. También se benefician los sectores comunitarios ante la solución de problemas de tipo social, económico, ambiental y de género con la presencia de estudiantes y docentes provistos de dominios, destrezas y habilidades para la aplicación de métodos científicos y la resolución de conflictos comunitarios aportando en ocasiones innovaciones a los procesos y productos que bien pueden convertirse en forma inmediata en espacios de nuevos empleos de los propios egresados de las universidades (López & Martínez, 2014).

Una mirada a la investigación y vinculación con la sociedad en la universidad ecuatoriana, desde los instrumentos jurídicos y los principios del aseguramiento de la calidad de servicios y productos, al existir sustentos teóricos y de gerencia universitaria en buena medida, los procesos

de investigación científica y de vinculación con la comunidad caminan en forma diferenciada hacia resultados eficaces. Sin embargo, el sistema de gestión no es integral y así lo perciben los estudiantes, tornándose imprescindible la concreción de una estrategia integradora para los procesos de investigación científica y de vinculación con la comunidad, de la mano con la investigación formativa, lo que implica involucrar a la función sustantiva de la academia con el objetivo de beneficiar a la comunidad educativa y a la sociedad en general (Velázquez & Velasteguí, 2015)

Se recurre a los fundamentos teóricos del modelo de la Triple Hélice, vértice donde confluyen las relaciones de colaboración entre la universidad, la empresa y el gobierno, considerando el valor del enlace que permite la generación de nuevos conocimientos, se potencia el desarrollo de actividades de innovación ya sea radical o incremental, lo que se revierte en posibilidades de crecimiento y desarrollo de un país o región. El rastreo teórico da cuenta que hay evidencia de una profunda línea de estudios que consideran el desarrollo del modelo de la Triple Hélice en Latinoamérica, Europa y Asia. El exponencial auge tecnológico, la urgencia de nexos y colaboraciones como alianzas estratégicas por parte de las unidades económicas que fortalezcan y permitan una mayor participación en el mercado con procesos y productos innovadores como resultante de acuerdos con la Universidad mediante investigación- vinculación y el Estado como promotor de políticas de estímulos a la inversión. El estudio de campo demostró también las fortalezas y debilidades, así como las amenazas y oportunidades sobre la vinculación universidad – empresa bajo un concepto de libertad (Chang, 2010).

El nexo entre la universidad y la sociedad se refleja cada día en las prácticas cotidianas donde el conocimiento vulgar busca respuestas comprobadas mediante la investigación científica de los fenómenos sociales para innovar procesos, productos y mercados aprovechando los hallazgos científicos de la universidad que pone a consideración de las empresas mediante la vinculación como su función sustantiva. Se usa el modelo de la triple hélice de Etzkowitz como

herramienta idónea para sustentar la vinculación de la universidad con las complejidades económicas y sociales en el contexto mexicano. El proceso está validado para todas las funciones sustantivas esto es: academia, investigación e innovación y vinculación con la sociedad y en el sector externo, las empresas y el Estado. Las empresas deben generar estímulos en sus programas industriales de I+D+i dirigidos a la universidad y el Estado impulsar políticas paraguas que beneficien la investigación y el desarrollo tecnológico que siendo gestada por la universidad mediante los programas de vinculación lleguen al sector productivo e incidan en la productividad y competitividad a escala nacional y mundial (Soto, y otros, 2007).

Existen en la actualidad diversas formas de relacionamiento de la universidad con los sectores de la economía real, mediante: transferencia tecnológica, educación continua, convenios de cooperación recíproca, financiamiento de proyectos de investigación y desarrollos tecnológicos, orientación hacia pertinencia de carreras profesionales, programas de posgrados en función de las necesidades de la industria, planes, programas y proyectos de fortalecimiento académico, consultorías, incubadoras de empresas, prácticas pre profesionales, centros de investigación, innovación y transferencia tecnológica (Machado & Keesman, 1991). Entre tanto, el enlace universidad- sector productivo continua una línea en las organizaciones y aún en los países. Inicia con servicios a menor escala, luego apunta a convenios específicos de desarrollo tecnológico para evolucionar en programas de alto impacto siendo el momento en que más difusa se torna la cooperación financiera hasta aspectos de orden legal y material (Waissbluth, 1991).

Sin embargo, la función sustantiva de vinculación con la sociedad de las instituciones de educación superior, estudiada en el contexto mexicano considera un nivel de impacto bajo como resultante de la relación entre la universidad y el sector productivo. Este saldo de escasos resultados está atribuido a que una de las barreras que impide el avance de la función sustantiva de vinculación es su característica simplista, al no reconocer una teoría específica que la fundamente y obrar sobre los hombros del sentido común. Lo dicho desde la metáfora del embudo, de lo general a lo particular, implica la inexistencia de una definición suficientemente

sólida y producto de construcción epistémica de aceptación científica comprobada. Sin embargo, la descripción teórica termina reconociendo a la vinculación como función sustantiva de las instituciones de educación superior (Campos y Sánchez, 2006).

Conclusiones

La llamada extensión universitaria en la línea del tiempo constituye la herramienta con la que las instituciones de educación superior en América Latina han incidido en la conducta cultural y social de la comunidad.

Desde el reconocimiento a la extensión universitaria como función sustantiva de las instituciones de educación superior bajo la denominación de vinculación con la sociedad, su desarrollo se ha visto opacado por la carencia de teoría que la fundamente, tornándose accesorias las actividades a las funciones sustantivas de academia, investigación e innovación.

El aporte teórico comprobado del funcionamiento de la estrategia de la Triple Hélice, donde confluya: universidad- sector productivo y comunitario- Estado, abre serias posibilidades de adaptación de las instituciones de educación superior mediante sus plataformas de investigación e innovación y los programas académicos con pertinencia e identidad para transformar la realidad del sector productivo y comunitario del país y la región.

La carencia de teoría que fundamente a la función sustantiva de vinculación con la sociedad, la hace débil y vulnerable. Lo que abre inquietudes en el campo científico para responder a la misma pregunta en contextos diferentes y probar con evidencia empírica y métodos numéricos sus dimensiones de correlación, que implique fundamentos de producción teórica en el contexto latinoamericano.

Referencias

- Acuña, P. (2018). *Vinculación Universidad Sector Productivo*. Revista de la Educación Superior, 22(87), 1-15. México.
- Alcántar, V. M., & Arcos, J. L. (2004). *La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior*. Revista Electrónica de la Investigación Educativa, 6(1), 1-12. México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000a). *La educación superior en el siglo XXI*. Líneas Estratégicas de Desarrollo. México.
- Bei, G. B. (1997). *Vinculación Universidad - Sector Productivo. Una reflexión y Operación de Programas de Vinculación*. ANUIES, UABC, México, D.F.
- Campos, G., & Sánchez, G. (2006). *La vinculación universitaria y sus interpretaciones*. Ingenierías, vol. IX, No.30. Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Economía. Puebla. México, 18-25.
- Campos, G., & Sánchez, G. (2006). *La vinculación universitaria y sus interpretaciones*. Ingenierías. Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Economía. Puebla, México, IX(30), p. 22.
- Castyñeira, J. A., & Goicochea, T. (2007). *La Extensión Universitaria 25 años después*. MediSur. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos. Cienfuegos, Cuba, 5(3), pp. 23-26.
- Celaya, M., & Barajas, M. (2012). *La academia y el sector productivo en Baja California. Los actores y su capacidad de vinculación para la producción, difusión y transferencia del conocimiento y la innovación*. *Región y Sociedad*. 24(55), pp. 41-80. México.
- Chang, H. G. (2010). *Modelo de la Triple Hélice como un medio para la vinculación entre la Universidad y la Empresa*. Escuela de Ciencias de la Administración. Universidad Estatal a Distancia, 1(1). Costa Rica.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3ra. Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE. Estados Unidos.
- Frescán, M. (2004). *La extensión universitaria y la Universidad Pública*. Revista Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.
- García, G. C. (1997). *El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. (L. Yarzabal, Ed.) *Visión de América Latina y el Caribe. La educación superior en el siglo XXI*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, t.2.
- Jordan, C. H., & Zanna, M. P. (1999). *Appendix: How to read a journal article in social psychology*. In R. F. Baumeister (Ed.) *The self in social psychology*, 461-470. Estados Unidos.
- López, C. E., & Martínez, E. (2014). *Esquema de vinculaciones de las Universidades Tecnológicas del Estado de Puebla en la formación de estudiantes*. *Ra Ximbai*, 10(3), pp. 1-13. México.
- Machado, F., & Keesman, A. T. (1991). *Gestión tecnológica en micro y pequeñas empresas metalmecánicas: Oportunidades y problemas*. pp. 135-150. Venezuela.
- Malagón, L. A. (2006). *La Vinculación Universidad - Sociedad desde una perspectiva social*. Revista Pedagogía Universitaria, 9(2), 79-93. Colombia.
- Martínez Rizo, F. (2000). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.
- Penrose, E. (1980). *The Theory of the Growth of the Firm*. Nueva York: M E. Sharpe, Inc.
- Sánchez, M. (2004). *La extensión universitaria en Venezuela*. Revista Endurece, 8(24), 83-94. Venezuela.
Recuperado en línea en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602414.pdf>

- Shalley, C. E. (2012). *Writing good theory: Issues to consider. Special forum on good theory.* Organizational Psychology Review. Georgia Institute of Technology, Atlanta, GA 30308, USA, 1-7.
- Sifuentes, A., Benavides, S., & Reinoso, A. M. (2011). *El proceso de extensión universitaria: Un análisis desde las perspectiva teórica.* Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela, 14(23), pp. 118-133.
- Soto, R., Castaños, H., García, O., Parra, P., Espinoza, J., & Vázquez, J. L. (2007). *Vinculación Universidad - Empresa- Estado en la Realidad Actual de la Industria Farmacéutica Mexicana.* Revista de Educación Superior en Farmacia. Universidad Nacional Autónoma de México. Zaragoza. México, D.F(2), 1-27.
- Thomas, K. W., & Tymon, W. G. (1982). *Necessary properties or relevant research: Lessons from recent criticisms of the organizational sciences.* Academy of Management Review, 7(3), 345-351. Estados Unidos.
- Tunnermann, B. (1990). *Ensayos sobre la Teoría de la Universidad.* Universidad Nacional Agraria, p. 45. Nicaragua.
- Velázquez, M. R., & Velasteguí, M. E. (2015). *Investitación y vinculación: por el camino a una integración necesaria en la universidad ecuatoriana.* UNIANDES EPISTEME. Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación. Vol. (2). Núm. (2). Universidad Autónoma de los Andes UNIANDES. Ecuador .
- Waissbluth, M. (1991). *Nuevos mecanismos para la vinculación de la universidad con el sector productivo.* Pp. 205-22 Venezuela.
- Whetten, D. A. (1989). *What constitutes a theoretical contribution?* Academy of Management Review, 14 (4), pp. 490-495, Estados Unidos.

Deficiencias en la enseñanza de las matemáticas en el nivel primario de la educación básica general de Panamá

Pág. 207- 223

***José Ángel
González C.**

****Yoshiko Saito**

*Universidad de Panamá

Centro Regional
Universitario de Veraguas

Departamento de
Matemáticas

angelojose3021@gmail.com

**Voluntaria de la
Agencia de Cooperación
Internacional del Japón
-JICA- en la Escuela
Normal Juan Demóstenes
Arosemena.

Maestra de enseñanza
primaria

aozorays@gmail.com

Fecha de
Entrega:
noviembre de 2019.

Fecha de
Aceptación:
diciembre de 2019.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación cuyo objetivo fue analizar los contenidos curriculares de los programas de matemáticas de primero a sexto grado de educación primaria de la educación básica general, en base a resultados obtenidos en pruebas internacionales realizadas en el año 2017. El alcance de esta investigación incluyó estudiantes del nivel superior y bachilleres de la Escuela Normal Demóstenes Arosemena, estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Panamá, estudiantes de séptimo grado y maestros en ejercicio; todos de la Provincia de Veraguas. La metodología fue de tipo descriptiva-cualitativa, realizando un estudio comparativo entre nuestro currículo de matemática y el de cinco países latinoamericanos incluyendo Japón, así como pruebas realizadas a estudiantes y maestros. Los resultados evidenciaron un bajo dominio en temas fundamentales del currículo de matemática del nivel primario. El estudio permitió también constatar que los currículos de Chile, México, Costa Rica, Guatemala, Honduras; países que salieron mejor que el nuestro en la prueba TERCE-presentan una unidad y coherencia curricular; mientras que Panamá posee un currículum de matemáticas con una distribución diferente, dato este considerado de suma importancia en esta investigación.

Palabras clave

Currículo, matemática, enseñanza, aprendizaje, metodología.

Deficiencies in Mathematics Teaching at the Primary Level of General Basic Education in Panama

Abstract

This article is the result of a research aimed at analyzing the curricula content of math programs from first to sixth grade of primary education in general basic education, based on the results obtained in international tests administered in 2017. The scope of this research included senior and high school students of the Demostenes Arosemena Normal School, Universidad de Panama freshmen, seventh graders and full-time teachers; all of them from the Province of Veraguas. We used a descriptive-qualitative methodology, conducting a comparative study between our math curriculum and that of five Latin American countries and Japan, in addition to tests administered to students and teachers. The results evidenced a low mastery level in fundamental topics related to the primary level math curriculum. The study also showed that the curricula of Chile, Mexico, Costa Rica, Guatemala, Honduras; countries that got a better performance than ours in the TERCE test - have a curricular unity and coherence; while Panama has a math curriculum with a different distribution, this fact is considered of utmost important in this research.

Keywords

Curriculum, mathematics, teaching, learning, methodology.

1. Introducción

El sistema educativo panameño ofrece el acceso gratuito, universal y obligatorio para los niños y jóvenes en edad de asistir a la educación básica general; según el último informe del Ministerio de Educación se ha ampliado la capacidad de las aulas escolares; se le ha dado acceso a la tecnología, a niños en educación preescolar y aunque está presente en muchas escuelas, el acceso todavía es reducido y aún existen limitaciones en cuanto a infraestructuras escolares.

En cuanto a la educación primaria, si bien existe una alta cobertura, todavía se registra una alta deserción escolar y la brecha entre los niveles de escuelas urbanas y escuelas rurales o de áreas indígenas, es bastante evidente (MEDUCA, 2017, pp. 25-26).

Sin embargo, una de las deficiencias más notorias en esta descripción breve de nuestro sistema educativo, es el alto índice de deficiencias en la asignatura de matemática, la cual se refleja en todos los grados de escolaridad. Esta situación tiene una incidencia directa en los resultados de las diferentes pruebas de medición tanto nacionales como regionales en las cuales ha participado nuestro país, al igual que en las pruebas de admisión para el ingreso en las instituciones de educación superior.

La República de Panamá participó de la prueba TERCE en el año 2013 como parte del proceso de evaluación de la calidad educativa a nivel regional promovido por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO sede Santiago de Chile.

En esta prueba, desarrollada según la perspectiva curricular de los países participantes, se obtuvieron resultados de los logros en estudiantes de tercer y sexto grado en las áreas de lectura,

matemáticas, ciencias naturales y escritura. Para los efectos de esta investigación partimos de los resultados según las puntuaciones promedio en las pruebas de matemática para tercero y sexto grado.

En este caso los resultados fueron los siguientes:

- Prueba de matemática para estudiantes de tercer grado. Puntaje obtenido 664 puntos, ubicándose por debajo de México, Honduras, Guatemala, C. Rica, Colombia, Chile, Brasil y Argentina.
- Prueba de matemática para estudiantes de sexto grado. Puntaje obtenido 644 puntos, ubicándose por debajo de México, Honduras, Guatemala, C. Rica, Colombia, Chile, Brasil y Argentina (OREALC/UNESCO, 2015).

Estos resultados evidenciaron realidades sumamente preocupantes para nuestro sistema educativo ya que mostraron la existencia de graves fallas en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, desde el diseño mismo de los programas de estudio, hasta los métodos que utiliza el maestro para desarrollar los contenidos.

Sin embargo, tampoco parece haber un sistema de realimentación que provea al docente de información útil basada en los resultados de estas pruebas (BID/Diálogo Interamericano y Unido por la Educación, 2018, p. 21).

Este escenario educativo, producto de los resultados de la prueba TERCE, constituye una de las principales motivaciones que nos indujo a desarrollar una investigación académica con el fin de conocer las posibles causas por las cuales nuestros estudiantes no logran alcanzar los niveles esperados en este tipo de pruebas.

Es por esto que en el año 2017 realizamos en calidad de investigador, junto a la profesora Yoshiko Saito, voluntaria de la JICA (Agencia de Cooperación Internacional de Japón) un estudio cualitativo de la realidad educativa de primero a sexto grado, en cuanto a la enseñanza de la matemática.

Este estudio lo hicimos tomando en cuenta dos fases importantes de la investigación, en primer lugar, se analizaron los programas de estudio de la asignatura matemática y el cartel de alcance y secuencia de primero a sexto grado de la Educación Básica General en Panamá.

El propósito en esta primera fase fue determinar la secuencia lógica –horizontal y vertical- de los contenidos de los programas, si los contenidos de cada grado correspondían a los niveles de madurez psicológica del niño.

En esta fase también se hizo un análisis comparativo de los contenidos conceptuales en el área de aritmética de nuestros programas en relación con los programas de cinco países latinoamericanos que obtuvieron mejores resultados que el nuestro en la prueba TERCE: Honduras, Guatemala, Costa Rica, México, Chile. Es importante destacar que gracias a la participación de la profesora Yoshiko Saïto en la investigación, se tomó también como referencia en este estudio, el programa de Japón en estos grados de escolaridad.

En segundo lugar, como parte de este proceso de investigación también se hizo un estudio observacional para determinar el enfoque metodológico empleado por los maestros en la enseñanza de la matemática, el uso de materiales didácticos pertinentes y la planificación del maestro para desarrollar el programa. En este punto fue de gran importancia para los investigadores conocer la dosificación e integración de las áreas, el dominio de los contenidos y, si la carga horaria semanal que dispone el maestro durante el año, era suficiente para desarrollar el programa y evaluar el nivel de logro de los alumnos en cuanto a la comprensión de los conceptos, la resolución de problemas y el dominio de operaciones básicas.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación, fue de tipo cuantitativo descriptiva, utilizando para ello varias metodologías e instrumentos.

- a. Pruebas sobre operaciones básicas como suma, resta, multiplicación y división y cálculos aritméticos que involucran la aplicación de estas operaciones. Esta prueba tiene un valor de 100 puntos y los contenidos considerados, corresponden al programa de primero a tercer grado de la enseñanza primaria de Panamá. La muestra incluye estudiantes de los niveles superior, medio, pre media y primaria, tal y como se detalla a continuación:
 - 100 estudiantes de segundo año del Instituto Pedagógico Superior Juan Demóstenes Arosemena.
 - 30 estudiantes de primer ingreso del Centro Regional Universitario de Veraguas (estudiantes, recién egresados de media)

- 200 estudiantes del bachiller pedagógico de la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena. (Nivel media)
- 150 estudiantes del séptimo grado de la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena. (Nivel pre media).
- 60 estudiantes de una escuela primaria de la ciudad de Santiago, Provincia de Veraguas (nivel primario).

La razón por la cual se trabajó con esta muestra radica en el hecho que la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena y el Instituto Pedagógico Superior “Juan Demóstenes Arosemena”, son los únicos formadores de maestros en el país. En cuanto al grupo (universitario) de primer ingreso, éste se eligió para determinar las competencias y habilidades que tienen los estudiantes que provienen del segundo nivel de enseñanza.

- b. Encuesta dirigida a maestros para determinar su percepción acerca de los Programas de estudio de matemática y los materiales didácticos utilizados para la enseñanza. Como muestra y de forma aleatoria, se tomó el universo de los maestros de una Escuela Primaria, ubicada en la ciudad de Santiago, Provincia de Veraguas la cual cuenta con 30 docentes y 656 estudiantes. La encuesta consta de 15 preguntas.
- c. Observación en el Aula: se utilizó la lista de cotejo, con 20 criterios, orientados a verificar la metodología utilizada por los maestros en la enseñanza del cálculo mental y la resolución de problemas; así como el uso que se le da a los textos y materiales didácticos para la enseñanza de la matemática. Esta observación se realizó en 5 aulas por un espacio de 5 meses.

- d. Análisis descriptivo de los Programas de estudio de matemática de primero a sexto grado y el cartel de alcance y secuencia correspondiente.
- e. Estudio comparativo de los contenidos de los programas de matemática de primero a sexto grado de Panamá con los programas de cinco países latinoamericanos y Japón.

2. Resultados de la investigación.

a. Identificación de situaciones críticas en el área de la matemática.

De la aplicación de las pruebas realizadas en los diferentes niveles, con base a 100%, se obtuvo los siguientes resultados:

Tabla 1

Resultados de las pruebas en los diferentes niveles

| Nivel | Resultados |
|--|-------------------|
| Nivel Superior (Instituto Pedagógico Superior) | 70.5 % |
| Nivel Media (bachiller pedagógico -Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena) | 71 % |
| Estudiantes de primer ingreso (universitario) – Universidad de Panamá | 75 % |
| Nivel Pre media- Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena | 56% |
| Nivel primario | 46% |

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a resultados de las pruebas.

Partiendo del hecho que la prueba consideró contenidos aritméticos de los programas de primero a tercer grado de enseñanza primaria, consideramos que estos resultados demuestran que en general todos los sujetos estudiados tienen dificultades para realizar cálculos aritméticos básicos, que debieran ser aprendidos en los primeros grados de escolaridad.

b. Resultados de las encuestas aplicadas

- En cuanto a la parte técnica curricular los encuestados manifestaron exceso de contenidos en los programas, lo cual trae como consecuencia directa que el maestro no tiene tiempo suficiente para desarrollar las áreas que establecen los DFA (Deberes Fundamentales de Aprendizaje o DBA según otros países).
- Un 75% manifestó que el área del programa más fácil para enseñar, es el “área de número”, sin embargo, en la prueba aplicada se evidencia dificultades en esta área del programa.
- Un 69% considera que el sistema educativo no funciona bien, en cuanto a que no ha podido responder ni resolver, muchos de los problemas que el proceso de transformación curricular (iniciado en 2015) ha dejado en el camino.
- -En cuanto al uso de materiales didácticos, los encuestados indican que los utilizan, pero que les gustaría recibir capacitaciones sobre su mejor uso y diseño, para utilizarlos en sus clases.

c. Observación en el aula con lista de cotejo:

De la observación en el aula con lista de cotejo se evidencia que:

- Los estudiantes observados presentan clara deficiencia en la realización de cálculo mental sobre operaciones elementales tales como multiplicación, suma, resta y división. Esto se evidencia en la manera en las actividades de seguimiento y evaluación que realizan los maestros diariamente.
- Los maestros no disponen de suficientes recursos didácticos y materiales de enseñanza.
- -El enfoque utilizado no parte de lo concreto para llegar a lo pictórico y abstracto.

- Los maestros demuestran deficiencias en las habilidades básicas para la resolución de problemas matemáticos.
- Los textos que se utilizan, no facilitan estrategias pedagógicas que conduzcan al niño al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y tampoco ayudan al maestro a integrar las diferentes áreas del programa; más bien su objetivo principal es el desarrollo de los contenidos.
- La enseñanza es mecánica y abstracta, sin aplicación en situaciones de su entorno. Esta situación resta aprecio y atención del estudiante, no encontrando sentido de lo que aprende”.
- Los maestros, atentos a cumplir con la gran cantidad de contenidos que indica el Programa, priorizan en el volumen de temas, en detrimento de la calidad y profundidad de los aprendizajes. Esta presión, que se expresa en “falta de tiempo”, es un obstáculo que conduce a una enseñanza apresurada y superficial”.
- La metodología empleada por los maestros en la enseñanza de la matemática es todavía tradicional; se prefiere la clase teórica centrada en el tablero, en vez de un aprendizaje basado en actividades didácticas, la resolución de problemas, el uso de recursos didácticos para gestionar un aprendizaje que vaya de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido y de lo fácil a lo difícil.

d. El análisis descriptivo de los Programas estudio de matemática de primero a sexto grado y el cartel de alcance y secuencia correspondiente, nos reveló lo siguiente:

- Contenidos curriculares que no corresponden al desarrollo cognitivo del niño.
- Existencia de repetición innecesaria de contenidos, lo cual indica que no existe una secuencia didáctica progresiva en cuanto a los contenidos.

- El mismo programa no permite al estudiante desarrollar habilidades y competencias matemáticas para la resolución de problemas.
- La cantidad de horas en el plan de estudios no es suficiente para desarrollar el programa ya que el mismo es extenso.

e. Estudio comparativo.

Se consideró revisar nuestros Programas, en relación a los de otros países de la región (México, Guatemala, Honduras, Costa Rica, Chile) y Japón. Esto se realizó para el área de Aritmética, la cual incluye aspectos de suma, resta, multiplicación, división, fracción, decimal, potenciación, radicación; considerando que ésta área es básica para el desarrollo de otras competencias matemáticas más complejas.

Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Ejemplo: Comparación en el Área de Aritmética

| Área de Aritmética \ país | Chile | México | Costa Rica | Guatemala | Honduras | Japón | Panamá |
|---------------------------|-------|----------|------------|-----------|----------|-------|----------|
| Suma | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Resta | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Multiplicación | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| División | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 |
| Fracción | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 1 |
| Decimal | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| Potenciación | | | 6 | 5 | 5 | | 2 |
| Raíz | | premedia | | 5 | 5 | | 2 |
| Entero (+, -) | | | | 6 | premedia | | 6 |
| Indicación (grado) | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | premedia |

Fuente: Programas de estudio y textos de Chile, México, C. Rica, Guatemala, Honduras, Japón y Panamá.

En el mismo, podemos observar que: La suma y resta de números naturales se enseña en primer grado en todos los países, incluyendo Panamá, sin embargo, el punto diferencial que nos llama la atención y sobre el cual sustentamos parte de nuestro análisis es que, mientras en Chile, México, Costa Rica, Guatemala, Honduras y Japón existe una distribución de las áreas de la aritmética (suma, resta, multiplicación, fracción, decimal, potenciación, radicación, número entero), en Panamá la distribución es diferente.

Así vemos que mientras en los demás países la suma y resta se da en el primer grado para luego pasar a la multiplicación en segundo grado y la división en segundo y tercero; en Panamá nuestro currículo aborda las cuatro operaciones básicas y el concepto de fracción y potenciación en segundo grado.

Es decir, existe un fraccionamiento altamente concentrado en cuanto a la enseñanza de la suma,

resta, multiplicación, y división en un solo nivel, lo cual tiene como resultado que el aprendizaje de estas áreas quede a medias.

Si observamos nuevamente el cuadro en cuestión vemos que en estos países el tema de la suma y resta se enseña durante todo el primer grado procurando que los conceptos se adquieran plenamente llevando al estudiante a niveles de razonamiento y desarrollando el pensamiento lógico, de tal forma que en el momento en que el estudiante pasa al siguiente nivel, éste cuenta con las competencias necesarias para enfrentar la multiplicación y otras operaciones, la cual requiere de dominio pleno de la suma y la resta.

Incluso resulta sorprendente que temas como: potenciación y radicación, se enseñe en segundo grado en el sistema escolar de Panamá, cuando las mismas deberían enseñarse en Pre-media. Analizar el concepto matemático de potencia significa conocer dominios que involucran el sistema de signos de la actividad matemática que el niño va adquiriendo de acuerdo a su madurez mental.

Por lo antes expuesto el concepto de potencia y radicación requiere del dominio de estas estructuras mentales por lo que es necesario darle la oportunidad al niño de adquirir ciertas destrezas para el dominio de este tema.

Conclusiones

La enseñanza de las matemáticas constituye uno de los pilares básicos, fundamentales y prioritarios de cualquier sistema educativo. Los resultados de este estudio, permiten concluir que existen graves deficiencias en la enseñanza de las matemáticas que ameritan ser atendidas en

el corto plazo. Así, por ejemplo, en cuanto a la formación del maestro en el área de matemáticas, la prueba aplicada a estudiantes del Instituto Pedagógico Superior Juan Demóstenes Arosemena y maestros en ejercicio; deja ver carencias en la formación, que limitan el ejercicio de la enseñanza de las matemáticas. Es evidente, a la luz de los resultados, que existe un bajo dominio de temas fundamentales como operaciones básicas, geometría, medidas, las cuales complementan el currículo, ya que estas áreas se deben correlacionar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Igualmente existen grados de dificultad por parte de maestros para la enseñanza de áreas como la aritmética, (perímetro, área, porcentaje, entre otros) y un desconocimiento de la profundidad de los conceptos básicos matemáticos, que originan conceptos más complejos.

El tema del concepto matemático es fundamental y un desconocimiento o poco dominio de éste tiene una repercusión directa en el manejo de la propia didáctica de la matemática. Precisamente la investigación evidenció el poco dominio, por parte de los maestros, del uso de metodologías y técnicas didácticas para la enseñanza, así como la falta de contextualización de los aprendizajes. Por otro lado, la observación de clase evidencia que el maestro se enfoca más en cubrir los contenidos del Programa que en asegurar la calidad de los aprendizajes. Esta presión que parecen ejercer los Programas, se agrava con las temáticas abordadas y la falta de dosificación por grado, aspecto que evidentemente es subsanado en otros países.

Entonces, ¿qué perspectivas apuntan los resultados de esta investigación? la respuesta es contundente: si continuamos con la misma práctica educativa, sustentada en el mismo formato curricular que tenemos en la actualidad, los resultados -lastimosamente para nuestro país-

seguirán siendo los mismos. Por lo tanto, concluimos que es urgente la revisión de todos los componentes curriculares de la asignatura de matemática para el nivel primario y que es necesario repensar el currículum de formación de maestros en materia de didáctica para la enseñanza de las matemáticas.

Como corolario de lo anterior tenemos que en el año 2018 Panamá realizó la prueba CRECER y los resultados de ésta, fueron muy similares a los de la prueba TERCE. Estos resultados de la prueba CRECER, ya se habían previsto a la luz de esta investigación, de aquí la urgencia de transformar el currículo de matemática, la creación de nuevos textos basados en un enfoque concreto-pictórico-abstracto y revisar los programas de formación del maestro de enseñanza primaria.

Referencias

- BID/Diálogo Interamericano y Unido por la Educación. (2018). Panamá. *El estado de las políticas públicas docentes*. Recuperado el 2019, de https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2018/08/Panam%C3%A1_FINAL.pdf/.
- Gobierno de Chile. Ministerio de educación. (2019). *Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado el 2020, de Curriculum Nacional: Matemática: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-49395.html/>.
- Gobierno de la República de Guatemala. Ministerio de Educación. (2011). *Dirección General de Gestión de Calidad Educativa*. Recuperado el 2020, de Libros de Matemática. Ciclo Básico: <https://www.mineduc.gob.gt/DIGECADE/Guatematica.asp/>.

- Gobierno de México. Ministerio de Educación. (2020). *Mapa curricular*. Recuperado el 2020, de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-mapa-curricular.html/>.
- Gobierno de Panamá. Ministerio de Educación. (2019). *Educa Panamá*. Mi portal educativo. Recuperado el 2020, de <http://www.educapanama.edu.pa/?q=planes-y-programas-de-estudios>.
- MEDUCA. (2017). *Compromiso nacional por la educación*. Meduca PNDU. Recuperado el 2019, de https://www.undp.org/content/dam/panama/docs/Documentos_2018/Compromiso-Nal-Educacion-WEB.pdf/.
- Ministerio de Educación. (2019). *Aprendizajes Fundamentales de Matemática para los grados 1 a 6*. Recuperado el 2020, de http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/prensa/images/Octubre%202017/Panama_matem%C3%A1ticas_31%20de%20mayo.pdf/.
- Ministerio de Educación. Gob. de la República de Guatemala. (2020). *Dirección General de Gestión de Calidad Educativa*. Recuperado el 2020, de <http://www.mineduc.gob.gt/DIGECADE/>.
- OREALC/UNESCO. (Junio de 2015). *Logros de aprendizaje. Prueba TERCE/Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Recuperado el 2019, de Logros de aprendizaje/Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532/PDF/243532spa.pdf.multi/>.
- República de Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. (2019). *Reforma curricular en ética, estética y ciudadanía*. Recuperado el 2020, de Programa de matemáticas. I y II Ciclo de la Educación Primaria. III Ciclo de Educación G.Básica: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/matematica.pdf/>.

República de Honduras. Secretaría de educación. (2019). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica*. Recuperado el 2020, de https://www.se.gob.hn/media/files/basica/DCNEB_primer_ciclo.pdf/.

“Narraciones cotidianas”, una experiencia de audiencia con niños/as de 1 a 2 años

Pág. 224- 241

***María Gabriela Carrizo Méndez**

****Stephanía Cifuentes Oyarzún**

*****Daniela Faúndez Silva**

Educadoras Jardín Infantil Kúpülwe-Santiago Chile

* mgcarrizo@uc.cl

** stefi.cifuentes@gmail.com

*** dpfaundez@uc.cl

Fecha de Entrega:
agosto de 2019.

Fecha de Aceptación:
octubre de 2019.

Resumen

La educación inicial, cada vez más, se ha ido transformando para posicionar a los niños y niñas en el centro de la práctica educativa. Al observar con detención la infancia, sabemos que el interés por la narración oral, la búsqueda de la belleza, el arte y la sensorialidad, son parte intrínseca del desarrollo en los primeros años de vida.

La experiencia que se detalla, consiste en un proyecto de formación de audiencia infantil aplicado a un grupo de 13 niños, de entre 1 a 2 años, de un jardín infantil inspirado en la filosofía Reggio Emilia, ubicado en la ciudad de Santiago de Chile.

Este proyecto se desarrolló a nivel transversal en el aula, implementando diversas experiencias de narración, utilizando estrategias orales, corporales, sonoras y visuales. Los procesos vividos, desde la observación y el actuar de los niños, permitieron repensar una propuesta de formación de audiencia infantil para los primeros años, con nuevas prácticas, que pudiesen ahondar en las capacidades de los niños para vincularse con las propuestas educativas, así como sus posibilidades de acción sobre lo que nos parece tan lejano como la cultura y la comunidad.

Palabras clave

Primera infancia, formación de audiencia infantil, sensorialidad y arte, percepción, apreciación estética.

"Everyday stories", an audience experience with 1 to 2 year-old children

Abstract

Early childhood education, increasingly, has been transforming to position children at the center of the educational practice. When we look closely at childhood, we know that interest towards oral narratives, the search of beauty, art and sensoriality, are intrinsic to development in the early years.

The experience detailed, consists of a project of audience formation in early childhood applied with a group of 13 one to two-year-old children, in an educational center inspired by the Reggio Emilia philosophy, at Santiago de Chile.

This project was developed transversally in the classroom, implementing diverse experiences of narration, using oral, bodily, sound and visual strategies. Processes lived, based on the observation and actions of the children, allowed us to rethink a proposal of audience formation in early childhood, with new practices that might delve into the children's capabilities to bond with the educational proposals, as well as their possibilities of action on something that seems to us so remote as is culture and community.

Key words

Early childhood, audience formation in early childhood, sensoriality and art, perception, aesthetic appreciation.

Introducción

Educar en primera infancia ha resignificado cada vez más aquello que los niños pueden vivir desde edades tempranas. Las nuevas miradas sobre el valor de la educación inicial han conllevado nuevas reformas en torno a lo que significa la educación parvularia en Chile, ante lo que urge, buscar nuevas maneras de educar, en las cuales el niño y la niña (en lo sucesivo “niño”) se transformen en el centro de toda práctica pedagógica, desde sus intereses y miradas, hasta su capacidad de intervenir sobre las experiencias y momentos en las que está presente.

Una de estas formas que ha presentado particular atención es la filosofía Reggio Emilia, en la cual se considera la observación como un acto de conocimiento y como un acto creativo que requiere la interpretación de los educadores (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2011). Es en esta observación del mundo infantil, donde podemos escuchar y conocer a los niños y niñas, en todos los momentos del día, entendiendo que están hechos de cien lenguajes, es decir, tienen múltiples maneras de comprender lo que perciben del mundo y por otro lado, expresarlo al hacer su pensamiento visible (Edwards, et al., 2012).

A partir de esta observación, el educador puede detectar los intereses de los niños y niñas, y a partir de ello, desarrollar las experiencias y proyectos que han de articular los procesos pedagógicos. En cuanto al trabajo en base a proyectos en el modelo Reggio Emilia, Rinaldi (2005, p.19) nos explica:

El trabajo por proyectos crece en muchas direcciones, sin una progresión predefinida, sin resultados decididos antes de que empiece el trayecto. Significa ser sensibles a los resultados imprevisibles de la investigación y estudio de los niños. Entonces, el curso de un proyecto puede ser corto, mediano o largo, continuo o discontinuo, y está siempre abierto a modificaciones y cambios de dirección (en Edwards, Gandini & Forman, 2012, p. 111).

Al conocer al grupo de niños y niñas en sus intereses, es importante tener presente lo que sabemos sobre su aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, toma relevancia también el cuidado que

debe darse a la estética, siendo que la búsqueda de la belleza es una necesidad intrínseca de nuestra especie, y que demostramos desde nuestros primeros años de vida. Esta dimensión estética es definida por Vecchi (2006) como *“una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí [...]; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y los sentidos”* (p. 15).

Desde muy tempranas edades aparecen formas de buscar estas relaciones, la importancia del mundo sensorial es enormemente visible en las formas de exploración de los niños. La sensación es el proceso mediante el cual los órganos de los sentidos responden a los estímulos que reciben, por lo tanto, las sensaciones son el punto de partida del conocimiento (Sisalima & Pizarro, 2013); mientras que la percepción se entiende como el proceso físico y emocional de interpretar, analizar e integrar lo previamente sentido (Bainbridge-Cohen, 1993; Sisalima & Pizarro, 2013).

Esta relación del mundo sensorio-perceptivo es aquello que nos permite acercarnos a lo que Vecchi (2013) plantea como dimensión estética de la belleza, y por tanto, de la relación que establecemos con el mundo como seres humanos:

Quizá una cuestión importante que aceptar sea la búsqueda de la belleza forma parte de nuestra especie de modo profundo y natural y que constituye un elemento importante de nuestra humanidad, una necesidad primaria. [...] Esta forma de inspiración se encuentra en todos los pueblos y culturas, pasados y presentes: Hacer estético, entendido y experimentado como un filtro para interpretar el mundo, una actitud ética, una forma de pensar que requiere cuidado, gracia, atención, sutileza y humor, un enfoque mental que va más allá de la simple apariencia de las cosas para destacar aspectos y cualidades inesperados. (p. 64)

En esta integración del ser con la percepción, aparece en el mundo infantil la atracción innata hacia la narración oral, como un medio de interacción y conexión con otros. Su belleza se transforma en una nueva dimensión estética del mundo, en donde la cultura y la comunidad

aparecen en interrelación. Schenck (2014), plantea este aspecto como una atracción que va más allá de la comprensión puramente semántica de lo narrado, es *“un algo que tal vez se encuentre enraizado con ancestrales búsquedas de códigos de comunicación que puedan ser compartidos en una «aceptación mutua»”* (Maturana, 1997, p. 32), ante lo cual una de las formas en que la literatura se manifiesta en plenitud es el teatro. De acuerdo a Bonilla (2014), *“en el teatro hay lenguaje, forma, color, movimiento y contenido”* (p. 93), por lo que permite una versatilidad al momento de pensar las formas de incorporar la narración desde la perspectiva de lo contemporáneo y sobre todo en relación al mundo infantil.

Planteamos en torno a esta construcción de narrativas, aquello que consideramos como *apreciación estética en los primeros años*, vinculando elementos desde la apreciación en otras etapas del ciclo vital, así como profundas conexiones desde lo que es propio de las etapas tempranas. Podemos pensar que *se trata de percibir con sensibilidad, viviendo el complejo mundo de las emociones, interpretando la información sensorial que nos entrega el entorno, conectándonos con nuestro ser y su memoria, generando así el conocimiento y una opinión reflejada desde nuestra corporalidad.*

La experiencia: de la teoría a la práctica

La experiencia se realiza en *Küpülwe*, jardín infantil privado, inserto en un barrio residencial en Santiago de Chile. El Proyecto Educativo Institucional del centro está inspirado en la filosofía Reggio Emilia, donde el pilar fundamental del proceso pedagógico son los proyectos establecidos desde los intereses de los niños de cada sala. El período de ejecución de la misma es el segundo semestre del año 2018, en Sala Agua, con 13 niños entre los 1 y 2 años.

La experiencia se desarrolló a nivel transversal en el aula, implementando diversas experiencias de narración, utilizando estrategias orales, corporales, sonoras y visuales.

Desde abril del 2018, se comenzaron a gestar proyectos de sala en diferentes temáticas y a través de instalaciones estéticas. La instalación como práctica artística, posibilita la implicación corporal de los niños facilitando la construcción de la identidad y la conquista de un espacio. El objetivo es que el niño se convierta en un “explorador activo”, experimentando y vivenciando los espacios y materiales ofrecidos (Moya, M. 2017). Con base en ello, se observaron los intereses genuinos de los niños durante los diferentes periodos de indagación en el juego libre durante la jornada.

Hacia fines de agosto del mismo año, se detecta un interés que convoca al grupo en torno a un espacio permanente dentro del aula, destinado a los libros y narraciones, así como el interés por permanecer en atención plena y juego sin intervención del adulto para su motivación. Esto se hizo visible en acciones como mantenerse por largos momentos hojeando de forma secuencial las ilustraciones, pidiendo lecturas dialogadas a los adultos en sala y comentar con otros, acciones específicas de ciertas ilustraciones. También se visibilizó en el momento del círculo, en el cual se cantaban canciones con historias acompañadas de mímicas, escogidas por los mismos niños cada día. Al cabo de un tiempo, las canciones comenzaron a ser cada vez de mayor complejidad y profundidad, y los niños empezaron a añadirles frases que las finalizaban o bien que interpretaban algunas de ellas.

- Un ejemplo de esto es cuando Mariel (nombre ficticio) incorpora una nueva frase al círculo: Todos (Cantando): *“A mi mono le gusta la lechuga, planchadita sin ni una sola arruga, se la come con sal y con limón, muy contento sentado en su sillón”*. Mariel: *“Es muy grande su sillón”*.

Desde este interés aparece un proyecto nuevo y amplio, en relación, con la necesidad de involucrar a los niños con propuestas que tuvieran un sentido cultural en torno a lo propio, nacional e incluso latinoamericano: la valoración de la narración oral como medio literario y las complejidades que aporta el mundo artístico en su interpretación y vivencia.

Se escogió la **formación de audiencia infantil** como gran teoría base asociada, entendiéndola desde la lógica de apreciación estética en los primeros años, y dándole un vuelco a lo que significaba la conexión vincular que los niños buscaban con sus acciones. A lo largo del semestre, se crean entonces “obras” (entendidas más bien como una mezcla de performance, instalaciones de arte contemporáneo y teatro, las cuales invitan a vivirlas desde un punto de vista de audiencia participante) desde la belleza de lo simple, el arte y la sensorialidad, permitiendo a los niños involucrarse en el mundo de la literatura, integrando las distintas dimensiones de las artes, permitiendo involucrarse profundamente con la apreciación como modo de investigación.

De esta manera, se pensaron una amplia variedad de herramientas y estrategias para utilizar en las “obras”. Enfocándose en aspectos visuales, sonoros, corporales, o una mezcla de varios, se logró generar una estética propia de cada una de las narraciones escogidas para su representación. Estas fueron interrelacionándose con los proyectos que sucedían paralelamente en el aula, transformándose en un proyecto transversal, en vinculación con diferentes áreas de interés y los fenómenos del mundo que los niños estaban investigando.

En cada una de las “obras”, se generó una ritualidad que antecede y prosigue tanto a la “obra” como a la intervención.

- Primero, utilizando siempre la misma canción inicial y distribución espacial, se dispone a los niños a la escucha atenta, al igual que un espectador se prepara cuando se apagan las luces en el teatro.
- Segundo, se realiza el desarrollo de la “obra”, narrada y propuesta desde una lógica interdimensional, en donde la palabra emerge en cadencias y tonalidades diferentes, en conjunción a los distintos elementos visuales, sonoros y corporales de la propuesta.
- Tercero, a través de un gesto o una palabra, se invita a los niños a entrar al espacio escenográfico e intervenir sobre los materiales dispuestos, permitiendo la transformación de la realidad a partir de la “obra” por parte de los niños.



Fig. 1. *Ritualidad en torno a la provocación.*

A continuación, se detalla la serie de “obras” y narraciones que se realizaron a lo largo de todo el semestre:

- a. **El baño de Elmer:** “Obra” visual del libro “El baño de Elmer” de David Mckee. Utilizando una esponja pintada con témpera para representar al personaje principal, papel, agua y jabón, se realiza la narración. La cotidianeidad de la historia y el asombro en torno a este juego sensorial con la espuma y el color, permitió a los niños generar un vínculo emocional desde el cual vivenciaron el baño del elefante Elmer.
- b. **La tierra:** Una “obra” corporal creada también como parte del proyecto de ancestralidad que se desarrollaba en paralelo, donde el poema “La tierra” de Gabriela Mistral fue la inspiración que guio el proceso creativo y una profunda investigación teórica y sonora en

torno a los latidos ancestrales y el significado cultural del sonido del tambor. Los elementos asociados a la tierra simbolizados en la lana, el papel, la arena y las percusiones, abrieron posibilidades a los niños de hacerse parte de la “obra”, transformando lo que antes era parte de la instalación y creando algo completamente nuevo y único a su vivencia.

- c. **Cosita linda:** Un teatro de sombras a partir del libro “Cosita linda” de Anthony Browne, creado también para el proyecto de la luz que se desarrollaba en paralelo. En esta “obra”, el montaje fue la clave: adentrarse a un espacio que durante la “obra” estaba oculto, generó una atmósfera emocional en la que el niño se volvió protagonista, interviniendo sobre el material y la luz, provocando un efecto colectivo.
- d. **Cuenta cuentos:** Se invita a una cuenta-cuentos profesional, quien presenta a los niños una de sus historias en la cual una niña del campo era la protagonista. Utilizando un abrigo bordado con el paisaje narrado, el instrumento musical andino “pito de agua”, y títeres, transporta a los niños a los diversos escenarios donde se desarrollaba la historia. Los niños se fueron involucrando en la narración e interviniendo los recursos ofrecidos, vinculándose con la narradora y sus recursos materiales.
- e. **Susurradores:** Se construyen susurradores, un artefacto inventado en el 2001 por una compañía francesa llamada *Les souffleurs*. Son un puente entre el narrador y el “espectador” que escucha, a través del cual se susurran historias, creando un lazo poético e íntimo (Fundación Mustakis, s.f.). En esta ocasión, se decidió narrar las canciones del círculo, historias que los niños ya conocían, generando en ellos una cercanía afectiva en grupos de íntima relación (2 a 3 niños por grupo).
- f. **Teatro de títeres:** Se monta un escenario para interpretar el folclor poético “Estaba la rana cantando debajo del agua”. La dinámica establecida, permitió a los niños interactuar de forma activa durante la “obra”, y al final, los llevó a crear narraciones a ellos también.

En el siguiente diagrama, se detalla la forma en cómo se constituye la transversalidad y línea temporal del proyecto de formación de audiencia infantil, interrelacionándose con los demás proyectos de aula, así como en su estructura durante el segundo semestre del 2018:

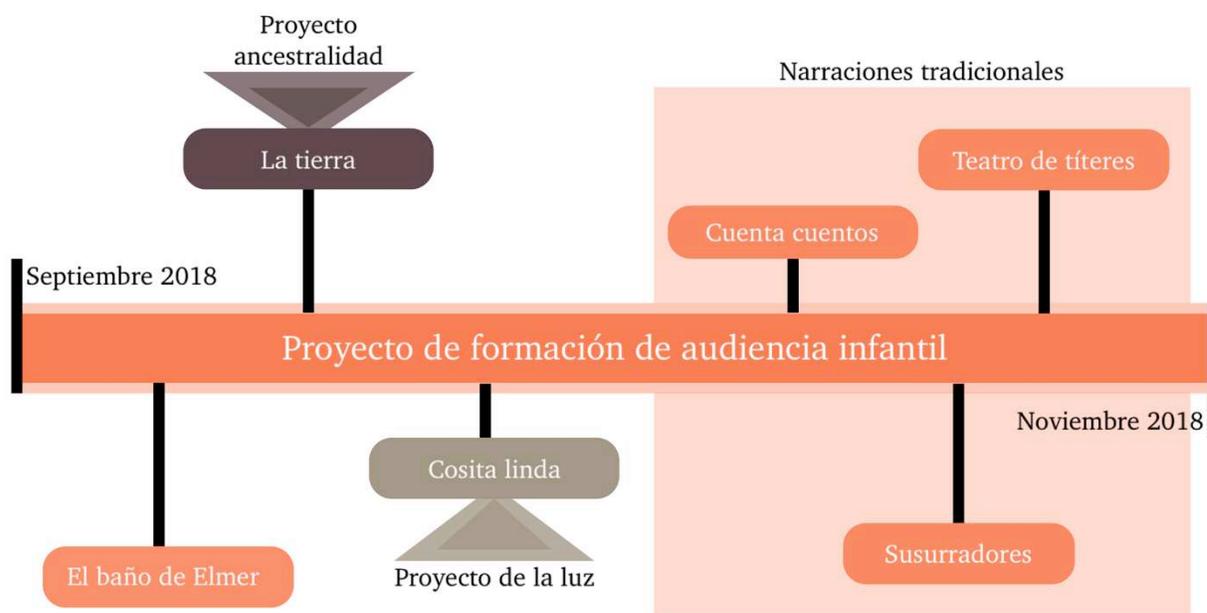


Fig. 2. Línea temporal del proyecto de formación de audiencia infantil.

Resultados y discusión a partir de los procesos del proyecto - Una mirada hacia lo emergente

Al finalizar las experiencias que componen el proyecto, se realiza una evaluación y análisis de lo realizado y vivido por todos actores que formaron parte de las implementaciones. A partir de esto, surgen los distintos procesos que fueron sucediendo a medida que se desarrollaba el mismo y que, para efectos de comprensión, se han dividido en dos: los vividos por las educadoras y los vividos por los niños y niñas (Fig. 3. Procesos vividos durante la implementación del proyecto de formación de audiencia infantil).

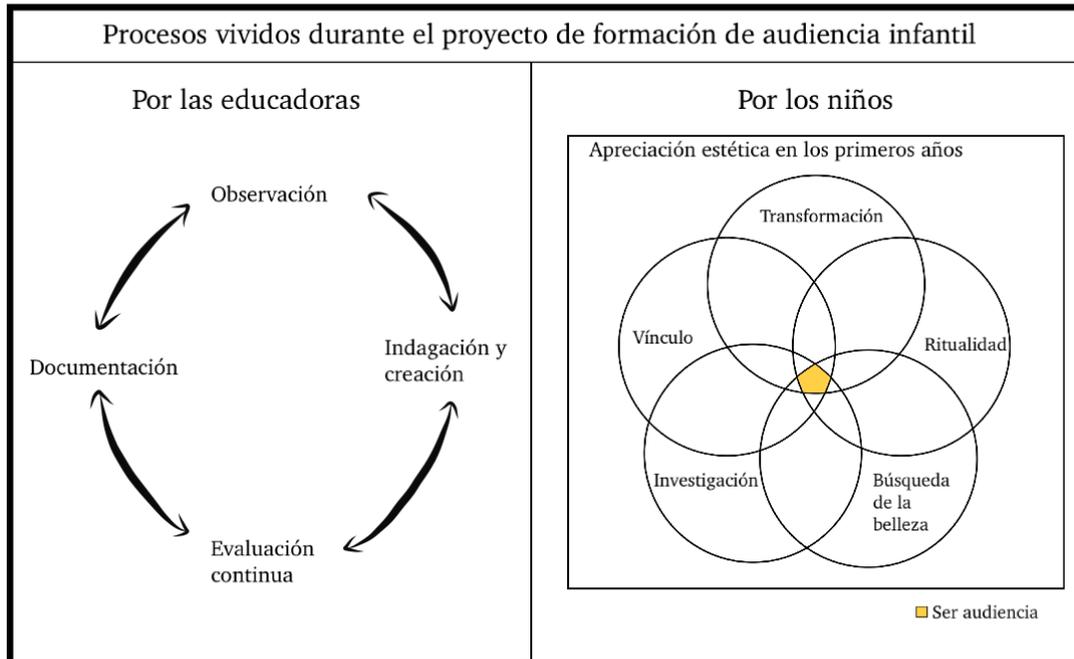


Fig. 3. *Procesos vividos durante la implementación del proyecto de formación de audiencia infantil.*

A. Los procesos vividos por las educadoras durante la implementación del Proyecto:

Los procesos vividos por las educadoras se interrelacionan y se dan de forma cíclica a lo largo del proyecto. Estos se detallan a continuación:

– Observación

A partir de la observación, las educadoras tuvieron la posibilidad de escuchar activamente y conocer a los niños y sus intereses. Se da en un principio para iniciar el proyecto y se extiende a lo largo de cada una de las experiencias, en las que las educadoras observan a los niños, sus reacciones, acciones e intervenciones en cada una de las “obras”. Los registros que resultan de esta actividad, son el insumo de conocimiento que permite el desarrollo del resto de los procesos.

– **Indagación y creación**

Se vive este proceso en la creación de cada una de las “obras” presentadas a los niños. Las educadoras se toman la tarea de indagar, investigando conceptos, estrategias, materialidades y literatura - tanto teórica como en experimentación corporal - para entonces crear cada “obra”. A lo largo del mismo, se tiene siempre en consideración la necesidad de ofrecer y permitir, a través de las materialidades y narrativas, la aparición de una diversidad de lenguajes y de la sensorialidad como medio para conocer y construir sobre el mundo, a la vez que se tiene especial cuidado de la estética, invitando al deleite frente a la belleza de la “obra” en su completitud.

– **Evaluación continua**

Las educadoras con base a las observaciones que realizan en cada intervención, tienen la posibilidad de evaluar de forma continua la experiencia; esto a partir de conversaciones y la reflexión profunda y crítica. *¿Qué cosas salieron bien o no en términos de la planificación e intervención del adulto? ¿Cómo lo vivieron los niños?* Qué investigaciones y transformaciones realizaron los niños, interpretando los conocimientos creados y las formas de vincularse con lo propuesto. En base a estas reflexiones, se piensan nuevas formas de crear y hacer para las siguientes experiencias.

– **Documentación**

Otro proceso evaluativo que surge, es el de la documentación. A partir de este, las observaciones y evaluaciones continuas se organizan, interpretan y comparan con la teoría. De este proceso, muchas veces resultan documentos enfocados en un aspecto de lo vivido, y en el cual se incluyen fotografías, registros de observación, interpretaciones desde la teoría y proyecciones a futuro a través de preguntas indagatorias que surgen de las interpretaciones de las educadoras, y que buscan darle continuidad y complejidad a la vivencia del niño.

B. Procesos vividos por los niños y niñas

En cuanto a los procesos vividos por los niños y niñas, se han englobado dentro de lo que se considera como apreciación estética para estas edades, y al interrelacionarse, se encuentran todos en la experiencia de “ser audiencia”. A continuación, se detallan estos procesos:

– Ritualidad

Considerando las herramientas con las que los niños se desenvuelven en el mundo cotidiano, la ritualidad aparece en forma de ritos e hitos que denotan rutina y consistencia temporal. Aquello que los niños comienzan a identificar como propio de sus rutinas, y por lo tanto, propio de sus procesos diarios y constituyentes de sus actividades diarias, comienza a anticipar a los niños respecto a lo que está por venir, y así mismo se correlaciona con el acto de participar como una audiencia, tanto en edades tempranas como en edades mayores.

Al encontrarnos frente a un teatro, con sus luces tenues y las cortinas cerradas, o bien, al ver acercarse gente a una aglomeración en la calle hacia una fuente sonora, sabemos que nos encontramos en una nueva disposición: en pos de ser audiencia de aquello que nos permea el mundo escénico. En el caso de los niños, desplazarse hacia un espacio preparado, vivir el rito de inicio, experimentar la apreciación estética de la “obra”, para finalmente intervenir y transformar, fue la ritualidad que les permitió anticipar, prever y disfrutar con mayor plenitud aquel espacio de seguridad y de múltiple provocación, dentro de este mundo que ya se volvía habitual para ellos.

– Búsqueda de la belleza

En el continuo de la percepción del mundo que nos rodea, el ser humano se asombra y confunde con lo que la vida en sí misma ofrece. La mirada a la que nos invita, nos deleita de belleza y de visión estética, en donde las significaciones y vinculaciones emotivas conmueven y dan sentido a aquello que percibimos. El niño no está exento de belleza en su andar y deleite de su mundo circundante, más bien, goza de una innata necesidad de establecerla como parte de su cotidiano. Desde la conexión humana, hasta la transformación de las materialidades, así como la ritualidad y la repetición de acciones (propias de la etapa temprana), han de estar llenas de belleza, donde

los ritmos y los procesos cognitivos buscan incansablemente elementos de estética en su propia forma. Así es como los niños se acercan a la “obra”, dispuestos a encontrar la belleza en aquello que les es propuesto. Luego, son capaces de establecer nuevas formas de interacción profunda con los materiales a partir de sus vivencias personales y a través de una transformación provocadora y profundamente estética.

– **Investigación**

Tal como el mundo es bello, es intrigante, y existen miles de preguntas que quisiéramos que fuesen respondidas y es la curiosidad aquel motor para el profundo ahínco indagatorio. Una experiencia llama a vivir concepciones sobre lo que nos rodea, y como seres pensantes, nuestras mentes se activan en busca de preguntas y respuestas del mundo. Existe una profunda relación entre lo que los niños viven, repiten y replican de otros, que nos lleva a imaginar un mundo interior enriquecido en cuestionamientos. Es, en aquel momento en que un niño realiza intencionalmente una acción repetidas veces, cuando está investigando el mundo, tratando de ver qué es aquello que le llama tanto la atención, o bien, cómo es que aquello que ya descubrió, ocurre realmente.

La propuesta de formación de audiencia se involucra con este estado del niño, ya que es la forma más profunda de relacionarse con un escenario crítico y de amplia interpretación como lo son las artes. Es por esto que la filosofía Reggiana acoge en sintonía nuestra propuesta, en la que la investigación de los procesos de los niños y cómo ellos teorizan sobre los sucesos del mundo, traspassa el escenario artístico al proponer, en una narrativa visual, sonora y corporal, aquello que los niños tanto ansían por conocer, replicar y re-significar. La investigación que realizan los niños se vuelve entonces un proceso dual, desde lo artístico-emocional que emerge en la vivencia, y que, a su vez, permite a los niños relacionarse con aquello que les fue dispuesto en la “obra” desde perspectivas indagatorias.

- Vínculo

La experiencia significativa solamente existe cuando se vive desde la afectividad. Esta curiosidad tan propia de los niños y tan efímera en el mundo adulto, actúa como motor que nos lleva a la investigación, y es la principal emoción que nos infunde el deseo por conectarnos con todo lo que nos rodea. Así, desde la afectividad, vamos vinculándonos con el mundo circundante. Ese vínculo que se genera, es lo que transforma cualquier experiencia en una experiencia significativa, dejando una huella en el ser y encendiendo, a través del asombro, el goce y la emocionalidad, el afán por seguir generando lazos con otros y con nuestro entorno.

Al enfrentarse a las propuestas del proyecto, el niño vive un proceso de conexión con su propio ser, en el que evoca su memoria y experiencias vividas. Desde este lugar, puede entonces vincularse con las narrativas desde la visualidad, sonoridad y corporalidad, para así generar conocimientos significativos, establecer relaciones entre su vida y la “obra”, así como expresar sus opiniones mediante diversos lenguajes.

- Transformación

A su vez, desde su mirada subjetiva, invitan a los demás a sumarse a este mundo de descubrimientos sobre sus propias capacidades de ejercer cambios en su entorno cercano. Al observar la obra, vivenciarla y plasmar en concreto mediante la intervención, todo su imaginario va transformando el entorno inmediato. Mediante la investigación, que se refleja en la acción, en el ensayo y error, y en la vinculación al encontrarse con un otro en un espacio relacional, se comparten momentos o experiencias donde algunas ideas se aúnan, donde risas, miradas y movimientos se vuelven un camino y transforman juntos la obra.

Transformar entonces, se traduce en un lenguaje sutil y sublime, que nace del mundo interior de cada niño, y que, desde su pensamiento individual, se conjuga con otros pensamientos, para darle un giro a la propuesta. Re-creando, re-pensando, re-formulando, re-haciendo la “obra” que se presenta ante su mundo. Tomo lo que me mueve de lo observado y vivenciado, lo llevo a la acción para armarlo nuevamente desde las ideas de mi propio mundo, y así me encuentro con otro/a quien comparte conmigo estos intereses y juntos, transformamos el espacio.

Conclusiones

El proyecto de formación de audiencia infantil partió del niño como centro de toda práctica pedagógica; a partir de esta premisa, a través de la observación y escucha activa, se buscó dar respuesta a una necesidad e interés que demostraron los niños del grupo por las narraciones orales y su relación con la belleza de la conexión humana. Desde la filosofía Reggiana, que sustenta la práctica pedagógica del centro educativo en el que se desarrolla el proyecto, se crean las diversas “obras” que responden a la formación de audiencia en sí misma, a los distintos proyectos que se vivían en paralelo en la sala, y a narraciones de la tradición oral.

Al finalizar las intervenciones, y como resultado de este proyecto, surgió la visibilización de diversos procesos que vivieron las educadoras y los niños. La observación, la indagación y creación, la evaluación continua y la documentación, fueron los procesos vividos por las educadoras. Englobados dentro de la apreciación estética en los primeros años, la ritualidad, la búsqueda de la belleza, la investigación, el vínculo y la transformación, fueron los procesos que vivieron los niños, los cuales al interrelacionarse se encontraban en el “ser audiencia”.

A partir de este proyecto, se puede proyectar la creación de una propuesta de formación de audiencia infantil para los primeros años que incorpore y detalle más en profundidad todos los procesos que se vivieron, elaborando en nuevas prácticas, grupos y edades tempranas, que pudiesen continuar esta búsqueda de nuevas perspectivas para ahondar en las capacidades de los niños para vincularse con las propuestas educativas, así como sus posibilidades de acción sobre lo que nos parece tan lejano como la cultura y la comunidad.

Referencias

- Bainbridge-Cohen, B. (1993). *Sensing, Feeling and Action*. The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering. Northampton: Contact Editions.
- Bonilla Martínez, M. (2014). *El teatro en la educación y su importancia. El teatro va a la escuela*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Pp. 79-93.
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (2012). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation* (3ra ed.). Santa Barbara, California: Praeger.
- Fundación Mustakis. (S.f.) *Los susurradores y los PUPs*. Escuela de Cuenta Cuentos.
- Moya, M. (2017). Universidad de Valladolid. Segovia. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/24655/TFG_B.1081.pdf%3Bjsessionid=AF54487EAFE9446ABB26F3D9AE295965?sequence=
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (1era ed.). Barcelona: Octaedro.
- Schenck, L. (2014). La literatura en la primera infancia. *Arte, Educación y Primera Infancia: Sentidos y Experiencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Pp. 29-43.
- Sisalima Pizarro, B. K., & Vanegas Vintimilla, M. F. (2013). *Importancia del desarrollo sensorial en el aprendizaje del niño*. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca, Cuenca.
- Vecchi, V. (2006). *Prólogo: Estética y aprendizaje*. En La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro. Pp. 15-25.

Vecchi, V. (2013). *Arte y Creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.