



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



# ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

REVISTA ESPECIALIZADA  
DEL INSTITUTO CENTROAMERICANO  
DE ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN  
DE LA EDUCACIÓN

# 36

Revista Anual, Junio 2014  
ISSN 1563-2911

## Reflexiones en torno al escenario de la tutoría en la universidad. El caso de México.

Pág. 1 - 17

Guadalupe  
Velázquez  
Flores\*  
Emma Leticia  
Canales  
Rodríguez\*\*

\*Universidad  
Autónoma de  
Tlaxcala. México

[Itzelup2327@hotmail.com](mailto:Itzelup2327@hotmail.com)

\*\*Universidad  
Autónoma del  
Estado de Hidalgo.  
México

[canalese@uaeh.edu.mx](mailto:canalese@uaeh.edu.mx)

Fecha de  
Entrega:  
febrero de 2014.

Fecha de  
Aceptación:  
mayo de 2014.

### Resumen

Este artículo muestra una serie de reflexiones en torno al alcance y limitaciones de las tutorías en las Instituciones de Educación Superior en México. Ofrece argumentos teórico-conceptuales sobre la finalidad de las tutorías académicas. Enfatiza el rol del docente como tutor, al considerar las demandas actuales de su función facilitadora en el trayecto formativo y académico del estudiante.

Reconoce las implicaciones pedagógicas del proceso de acompañamiento que se da a partir de las tutorías, a fin de promover el logro de la autonomía moral e intelectual de los estudiantes universitarios y concluye compartiendo algunas consideraciones que se deben tener presentes en la acción tutorial, para favorecer la formación integral del estudiante universitario del siglo XXI.

### Palabras clave:

Tutoría, tutor, acompañamiento, acción tutorial, docencia.

### Abstract

This article includes a series of reflections on the scope and limitations of tutoring in Higher Education Institutions in Mexico. It offers theoretical conceptual statements about the purpose of academic tutoring. Besides, it emphasizes the role of the faculty as a tutor, bearing in mind the current demands of his / her role as a facilitator in the training and academic development of the student.

It recognizes the pedagogical implications of the coaching process that occurs from tutoring in order to promote the achievement of moral and intellectual autonomy of university students. Furthermore, it samples some results of the impact of tutoring in Mexico and concludes by sharing some considerations that should be kept in mind in the tutoring action to favor the integral education of the 21st century university students.

**Keywords:** Tutoring action, coaching, teaching, tutoring, tutor.

## **Introducción**

En respuesta a las nuevas exigencias del mundo actual la conformación de los estudios vigentes, ha generado una complejidad creciente en cuanto a los requerimientos de formación que deben ofrecer las Instituciones de Educación Superior (IES). Dado a las pocas posibilidades de empleo para los jóvenes a causa de un contexto caracterizado como incierto: con nuevas exigencias en el mundo laboral- gente altamente capacitada, con una lista de competencias extenuantes-, inseguro, violento, entre otros aspectos, la sociedad demanda una formación integral del estudiante de educación superior, donde se hace necesaria la presencia de un profesional capacitado que brinde apoyo personal al estudiantado para fortalecer su toma de decisiones y su desarrollo profesional.

De ahí que es falso el supuesto de que los estudiantes universitarios no necesitan ayuda, ya que son autónomos y maduros para saber lo que quieren y descubrir hacia dónde ir. Diversos estudios demuestran que existen situaciones de índole personal, familiar y escolar que colocan en riesgo su permanencia en la universidad y que la manera de ayudarlos, es favoreciendo el desarrollo de habilidades sobre como aprender a escuchar, tener confianza en sí mismos, responsabilizarse de sus decisiones, relacionarse interpersonalmente, adaptarse a los cambios, mostrar su autonomía, iniciativa, saber trabajar con otros. Esta preparación solía minimizarse en los planes de estudio, que hoy demandan enriquecer a *“los sujetos en todos los ámbitos de su desarrollo: el personal, el social, el intelectual y el práctico”*, a fin de ofrecer alternativas para prevenir, atender y canalizar las necesidades y/o requerimientos de sus principales actores -los estudiantes universitarios-” (Goodlad, 1995. En Zabalza, 2007:6). Sin embargo estos servicios de apoyo, quedan sujetos a las condiciones de las instituciones educativas. En el mejor de los casos se conforman equipos interdisciplinarios que pueden ofrecer asistencia psicológica, pedagógica, médica o de asesoría legal, entre otros servicios estudiantiles. Para la mayoría de las IES en México solo se considera al Programa de Tutorías, bajo la responsabilidad de un tutor individual o grupal que atiende las necesidades académicas del estudiantado y las demandas de la institución.

La tarea del tutor se ha considerado una función sustantiva de la labor docente cuya finalidad es: *“ofrecer apoyo a los estudiantes a lo largo de toda su formación, considerándola pieza clave de*

*los esfuerzos institucionales por mantener elevados índices de permanencia y desempeño”*. (ANUIES, 2000:156). A más de 10 años, esta propuesta ha tenido muchas inconsistencias y los resultados obtenidos por las instituciones son diferenciados en función de la cultura académica que prevalece, el compromiso de los actores, el trabajo conjunto, entre otros aspectos que determinan la viabilidad de las mismas.

Uno de los principales problemas en esta función como tutor, es que se visualiza como una tarea más que cumplir, a su compleja y saturada vida académica y profesional, lo cual genera una crisis en los actores que en ella participan. Los tutores no saben qué hacer y cómo hacerlo y, los estudiantes no entienden el sentido de las tutorías. Un estudiante menciona:

*En las sesiones de tutoría el maestro solo me pregunta ¿cómo vas de calificaciones? y si mi respuesta es bien, me dice que no tengo problemas y que puedo firmar mi tutoría. A los compañeros que van reprobando les pide que busquen a alguien que pueda ayudarlos para evitar reprobación. En ese momento me pregunto ¿para qué son las tutorías?, ni siquiera podemos platicar un poco de lo que me preocupa o me afecta en la universidad, esto me causa desinterés y desmotivación por asistir a las tutorías.*

Lo anterior denota que incluso antes de que existiera el programa de tutorías como tal, el rendimiento académico está asociado con lo que cada estudiante es: el contexto del que viene, sus historias de vida, las instituciones educativas que lo formaron, su concepto y percepción de lo que sucede a su alrededor. Cada estudiante tiene una versión distinta de ver y estar en el mundo.

Sin embargo algunos profesores quizás aún conservan la idea: del yo enseño y tú aprendes, sin darse cuenta de que sus estudiantes algunas veces los rebasan, porque hay temas que les apasionan y ahora la búsqueda de información en internet les abre un sin fin de posibilidades, o bien que creen que por el hecho de estar en la universidad, el estudiante tiene claridad sobre su proyecto de vida, dejando a un lado la incertidumbre que les rodean. Esto da cuenta que el mundo ha cambiado y los roles no se han entendido desde estos cambios y, los nuevos requerimientos implican un cambio de actitud y responsabilidad, y ver en las tutorías una

oportunidad de conocer mejor a nuestros estudiantes. Reconocer que éstos han enfrentado y presentan situaciones difíciles en los diversos ámbitos de su vida personal, familiar y escolar y, que su permanencia en la universidad, está marcada por el respaldo que encuentran en sus compañeros, docentes, tutores, padres de familia, entre otros.

Esto se puede apreciar en docentes que ofrecen tutorías impregnadas de atención, apoyo, colaboración, empatía e interés por los problemas de los estudiantes, trabajan en colaboración de sus pares, canalizan a especialistas los casos que salen de sus manos y son éticamente responsables y comprometidos con el desarrollo integral del estudiante.

Lo anterior permite visualizar que las tutorías con alto compromiso pueden generar resultados favorables. Sin embargo, es importante preguntar: ¿Cómo concientizar al docente de que la tarea de la tutoría está vinculada a su tarea docente?, ¿Qué demanda el escenario actual de los docentes para que su función se reoriente no solo a cumplir con los requisitos administrativos de sus funciones, sino a una función facilitadora del trayecto formativo y académico del estudiante, ¿Qué implicaciones pedagógicas son necesarias considerar en este nuevo escenario de la educación superior? ¿Qué impacto real pueden tener las tutorías en la formación integral de los estudiantes universitarios?, ¿Hasta dónde están los alcances y límites de las tutorías en la formación del sujeto? Este artículo pretende responder a estas interrogantes, lo que conlleva a comprender el papel de las tutorías universitarias en el nuevo escenario de la educación superior.

### **El primer nivel de las tutorías está en la docencia**

Este primer apartado ofrece argumentos para dar respuesta a las dos primeras interrogantes ¿cómo concientizar al docente de que la tarea de la tutoría está vinculada a su tarea docente? y, ¿Qué demanda el escenario actual de los docentes para que su función se reoriente no solo a cumplir con los requisitos administrativos de su tarea, sino a una función facilitadora del trayecto formativo y académico del estudiante?... En primera instancia es importante entender que la labor de la tutoría es tan antigua como la de la enseñanza. A lo largo de la historia notables filósofos como Platón, Aristóteles, Sócrates, entre otros, utilizaron las tutorías como estrategia para ser guías, consejeros, compañeros y/o maestros, al compartir sus experiencias y ser

responsables de la formación individual de sus discípulos. En otra época los sacerdotes, médicos y maestros eran considerados guías y/o consejeros importantes para ayudar a tomar decisiones trascendentales para el desarrollo de las personas o las comunidades.

Aunque los contextos en la actualidad difieren, la esencia de la tutoría es perenne, se trata de una relación interpersonal basada en emociones y sentimientos, intereses, regulada por mutuo acuerdo a fin de favorecer la adaptación e integración del sujeto al contexto y su desarrollo integral.

En el ámbito educativo, Canales E. L. (2010), menciona que la tutoría no es nada nuevo y se relaciona con la tarea del docente en su labor orientadora. Aún y cuando ha surgido hoy en día la acción tutorial, a fin de atender problemas que afectan el rendimiento académico de la población estudiantil, los docentes olvidan en el salón de clase su papel de tutores a primer nivel.

Esta situación implica volver a lo esencial de la docencia, la disposición por enseñar y aprender junto al estudiante. Aprendizaje que conlleva una serie de responsabilidades no solo disciplinarias, pedagógicas y/o académicas, también afectivas, intrapersonales e interpersonales que complementan la labor educativa. (Armengol y Feix 1999:16), mencionan:

*... El maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender; el esfuerzo de uno apela inevitablemente el esfuerzo del otro y los logros comunes confieren a su presencia en la clase una especie de evidencia que elimina, de golpe, todas las cargas cotidianas y todos los problemas institucionales.*

El reto es entender que la tutoría está ligada al proyecto de enseñanza y de vida del docente, no es una cuestión alejada de su realidad laboral, aunque así lo parezca. Uno de los problemas ha sido que al integrarse como una función sustantiva de la labor docente, los docentes la viven como una tarea más para la que no han sido preparados.

Se convierte entonces en un asunto administrativo y muchas veces burocrático que requiere resultados numéricos basados en reportes que indiquen: número de estudiantes atendidos, tutorías hechas en el semestre, cumplimiento o no de las tutorías programadas, aunado a las

actividades que demandan las otras funciones sustantivas: gestión y generación del conocimiento, docencia, investigación, difusión de la cultura.

Actividades que hacen más compleja la labor y se vuelven en un eslabón más de algunos maestros para acceder a estímulos académicos. Se ha convertido en un mecanismo para dejar de lado lo esencial de la profesión docente: un proceso de acompañamiento al estudiantado, que pueda ayudarle a dimensionar la profesionalización de la disciplina que estudia, un acercamiento al contexto real y a las demandas sociales que se exigen de su profesión, pero sobre todo, una formación que atienda las diferencias individuales y promueva el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el manejo de emociones, la asertividad, la autoestima, entre otros aspectos que contribuyan a su desarrollo intelectual, académico, personal y profesional. Promover la verdadera enseñanza de acuerdo con Meirieu:

*... adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. No exime al alumno a tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso falso. (Meirieu, 2006:25)*

En esta perspectiva la labor del maestro universitario, precisa un cambio en la administración y en la cultura escolar, que a pesar de estar acompañado de muchas resistencias personales e institucionales, plantea nuevas exigencias de la educación superior para el siglo XXI.

Tomás Armengol y Feiax 1999:11) señalan los siguientes cambios deseables en la cultura docente:

- El profesorado deberá *ser más sensible a los mensajes, contenidos e intereses de su auditorio y estar más receptivo para establecer nuevas relaciones* no solo con el alumnado, sino también con otras universidades con quien colabora en la configuración del curriculum o con empresas, etc.

- Las redes de colaboración con universidades extranjeras demandan un *nuevo modelo de docente internacional que domine idiomas, las nuevas tecnologías y que esté dispuesto a la movilidad y realización de intercambios.*
- En este sentido, las *dotes comunicativas* del profesorado deberán cambiar. La docencia irá dirigida a *diferentes públicos*, ya que no atendería un único tipo de alumnado sino de diferentes países (video conferencias) y condiciones. Incluso el alumnado con algún tipo de deficiencia (ejemplo, auditiva o visual), lo que le requerirá *replantearse sus estrategias metodológicas y comunicativas.*
- La finalidad de sus funciones docentes no será transmitir conocimientos *sino orientar de forma individualizada para crear alumnos emprendedores que sepan y puedan generar su propio trabajo como profesionales autónomos.* También adquirirá mayor importancia y reconocimiento su conocimiento científico para actuar como *asesor y experto en organizaciones de diferente tipología.*
- Finalmente, un aumento de calidad de docencia demandará una *formación pedagógica obligatoria* para todo aquel que quiera impartir docencia en la universidad. En un futuro no muy lejano se exigirá a los profesores universitarios una *acreditación de excelencia docente.*

El escenario suena comprometedor y hasta cierta forma preocupante, pues las demandas exigibles al docente universitario, enfatizan una serie de características, cualidades, aptitudes, actitudes y/o competencias que requieren una formación constante, apertura y compromiso personal, que permita promover el logro de la autonomía moral e intelectual de los estudiantes.

Lo anterior como una función facilitadora del trayecto formativo y académico del estudiante universitario, obviamente vinculada con la tutoría académica.

### **Implicaciones pedagógicas de las tutorías en el escenario de la ES**

La práctica educativa supone no solo conocimientos de la disciplina en la que el docente está formado, también requiere motivos para actuar, es decir la intencionalidad que el docente le da a su labor educativa, requiere proyectos a partir de los cuales se busca alcanzar los objetivos



institucionales, el trabajo conjunto con los diferentes actores educativos y, sobre todo el interés y responsabilidad de contribuir en el desarrollo personal de los sujetos con los que trabaja. A esto último en el ámbito de la pedagogía se le reconoce como el vínculo educativo que se entreteje entre el tutor y el estudiante. Por ello, se insiste mucho: *recuperar el sentido de la tutoría implica recuperar el sentido mismo de la docencia.*

Tardif en el (2004:233), decía que es necesario reconocer, que los saberes que fundamentan la tutoría se pueden clasificar en *existenciales, sociales y pragmáticos*. *Existenciales* porque involucran a los seres humanos en su totalidad, con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; *sociales*, provenientes de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana y, *pragmáticos* porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de las instituciones escolares y de las prácticas profesionales del tutor.

Lo anterior nos remite a hablar de las implicaciones pedagógicas de las tutorías, a partir de las diferentes acepciones que se han hecho de ella. Significados que ponen en juego una serie de funciones, figuras y experiencias que intervienen al colocarse en práctica.

Alcántara, (1990), refiere que las tutorías son concebidas como una forma de atención educativa, donde el profesor apoya a uno o un grupo de estudiantes, de manera sistemática a través de acciones educativas.

Latapí (1990), decía que en la tutoría se propicia una relación pedagógica diferente a la que establece la docencia ante grupos numerosos. En este caso, el profesor asume el papel de un consejero o de un “compañero mayor”; el ejercicio de su autoridad se suaviza hasta casi desaparecer; el ambiente es mucho más relajado y amigable.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) la concibe como un proceso de acompañamiento durante la formación de estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función. Es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye.

Conley, (2001), reconoce que la tutoría se asume como un soporte que coadyuva al aprendizaje. Los procesos de tutoría son una serie de acciones progresivas e interdependientes, facilitadas por el tutor, quien conduce al desarrollo de la pericia del tutorado. Nociones como el acompañamiento, la asesoría, entrenamiento, dirección de tesis han estado ligadas a esta función. Sin embargo, son aspectos que tienen que ver con la tutoría, pero por si solos no le dan significado.

Sus objetivos pueden ser distintos en cada nivel y modalidad educativa, lo interesante es entender que existen algunos componentes que la hacen operacional, porque:

- Se concibe como una relación de ayuda ligada a la preocupación de acompañar al estudiante a través de su formación académica, lo que la vuelve pragmática porque alude a las experiencias profesionales del tutor y del estudiante.
- Se propicia a través de relaciones interpersonales que demandan una atención personalizada. Involucra aspectos existenciales en ambos actores (tutor y tutorado), donde se relacionan anhelos, deseos, emociones conjuntas que al ser reconocidas permiten entender que se trata de un encuentro consigo mismo y con los demás.
- El tutor a partir de su experiencia personal y, su formación académica, se convierte en un modelo profesional que debe mostrar alto grado de compromiso ético y una conciencia clara de sus deberes y responsabilidad.
- El quehacer tutorial no solo es resultado de las acciones emprendidas por el tutor, también responde a una serie de situaciones institucionales y contextuales que caracterizan la acción tutorial.
- Si bien es cierto que las tutorías requieren cierto grado de estructuración: objetivos, programas, técnicas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, mecanismos de monitoreo y control. No se debe llegar a convertirla en un aparato burocrático.

En opinión de Gairín, et. al. (2004:63):

*La acción tutorial integrada a la acción docente debe servir para posibilitar, a través de una retroalimentación adecuada, que los estudiantes aprendan de sus errores, facilitarles posibles remedios a sus dificultades, motivarles y ayudarles a centrar sus logros; consolidar sus aprendizajes, ayudarles a aplicar principios abstractos en contextos prácticos, estimar el potencial para progresar a otros niveles y guiar la elección de alternativas.*

En esta perspectiva la tutoría no se limita a resolver dificultades generalmente de índole académico, no puede ser considerada como parte de la evaluación o un condicionante para continuar teniendo beca. Este espacio requiere ser considerado como un proceso orientador que consiste en trabajar de manera conjunta -tutor, estudiante (s), autoridades, padres de familia-, con la finalidad de apoyar al estudiante a tener una trayectoria favorable en aspectos académicos, profesionales y personales:

- Académicos, basados en la idea de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Para ello se necesita conocer y practicar nuevas maneras de organización y gestión en el aula, que implican promover diferentes formas de participación del alumnado, su capacidad de cooperación, integración, interacción, razonamiento, criticidad, toma de decisiones, etc. Aceptar sus diferencias como un elemento que puede enriquecer nuestra tarea formativa en el aula y fuera de ella. La principal destreza del tutor en este caso será observar cómo se van organizando los estudiantes, retroalimentarlos, dando consejos, ofreciendo alternativas a los problemas del grupo. Cuando la tutoría sea personalizada, entonces el papel del tutor es estimular la reflexión acerca de su proceso de aprendizaje, a fin de que el mismo estudiante descubra sus fortalezas y limitaciones, y elabore un plan de acción que le permita progresar de manera autónoma. Fazey (1996:11) dice que se trata de “ofrecer una orientación académica pro-activa que implique activamente al estudiante en el fomento de su aprendizaje”.
- En el ámbito profesional y personal, la tutoría contribuye a complementar la formación recibida en la universidad, relacionado con la madurez personal y el desarrollo de competencias que lo ayuden a formarse mejor para la vida y para el trabajo, y que deben adquirir antes de finalizar

la carrera. En este sentido el rol del tutor es proporcionar retroalimentación constructiva, tener una comunicación asertiva con el estudiante a fin de generar críticas constructivas para mejorar sus habilidades, elogiar cuando se lo merezcan, ejercitar la habilidad para imaginar cómo responder a la solución de problemas o a situaciones adversas, fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, propiciar la introspección, la autoeficacia y la resiliencia en sus estudiantes. Los tutores son modelos, confidentes y maestros. Son una fuente de consejo, apoyo, patrocinio, entrenamiento, guía, enseñanza, retos, protección, confidencialidad y amistad (Bedy, 1999)”.

### **Impacto, alcances y limitaciones de la tutoría**

Los propósitos varían en función del Modelo Educativo con el que trabaje cada universidad y del Programa Institucional de Tutorías, los cuales han sido implementados como una estrategia de apoyo, prevención y atención a las necesidades educativas de los estudiantes. Sin embargo, una de las mayores preocupaciones ha sido contribuir a la formación integral del estudiantado. De ahí la necesidad de plantearse los siguientes cuestionamientos: ¿Qué impacto han tenido las tutorías en la formación integral de los estudiantes universitarios?, ¿Cuáles han sido sus alcances y límites en la formación del sujeto?.

Aproximaciones recientes al impacto de las tutorías en México muestran que han existido factores que han favorecido la incorporación de los Programas Institucionales de Tutoría (PIT) en las IES. Romo, A. (2004:13-14), destaca como factores favorables y desfavorables a la creación del PIT que:

*...Para un 48.6% y un 45.9% de las instituciones, los factores determinantes —de mucha a excesiva influencia— fueron: a) el interés y apoyo de las autoridades, y b) la exigencia del programa de desarrollo institucional, respectivamente. Por su parte, en el rango de valoración que va de suficiente a mucha influencia, se ubicaron las opciones disponibilidad del personal y la actitud favorable del sector académico.*

*En general, el apoyo de autoridades y funcionarios, la planta académica, los estudiantes, el desinterés de la comunidad y la falta de recursos, no fueron aspectos contrarios al diseño y operación del Programa.*

*No obstante, para un 32.3% y un 26.4% de las instituciones, respectivamente, la falta de recursos y el desinterés de la comunidad, fueron los factores que más dificultaron la implantación de su Programa.*

Lo anterior da cuenta, de que los programas han sido implementados solo para responder a una exigencia a nivel nacional y que su funcionamiento difiere en función del contexto institucional, el apoyo de directivos y/o autoridades educativas, la organización, planeación y ejecución del PIT.

Habría que preguntarse ¿Qué tipo de maestros laboran en las diferentes IES que se resisten a participar en estos programas? ¿Qué tipo de actividades tiene asignado el profesorado para sentirse tan saturado de las demandas institucionales?

Los problemas que destacan del estudio que presentó la ANUIES, sobre la incorporación de los programas de tutoría de las IES, son:

- El 64.7% de las IES, mencionan que requieren mayores recursos financieros para la difusión y operación del Programa, así como para instrumentar actividades de capacitación a los docentes y apoyar a sus estudiantes mediante programas específicos.
- El 53.0% de las instituciones que, al momento de la encuesta, desarrollaban un Programa de Tutoría, mencionaron que había dificultades relacionadas con los recursos humanos como:
  - a) Insuficiente número de profesores para atender el Programa, b) escasez de profesores con experiencia o capacitados para impartir tutorías, c) pesada carga laboral de los profesores de tiempo completo, d) falta de personal que permita el seguimiento, la evaluación y la administración del programa, así como los servicios de atención especializada, y e) incumplimiento de los compromisos demandados por el Programa por parte de las instancias institucionales de dirección.

- El 50.0% de las instituciones, en su opinión mencionan que existe un déficit de equipo e infraestructura necesaria para la consolidación de los sistemas de captura y de registro de información de las sesiones de tutoría. Lo que no asegura el éxito de las intervenciones de las mismas.
- El 44.0% de los casos carece de mecanismos para la difusión del Programa, de tal forma que la comunidad universitaria se sensibilice y conozca oportunamente los servicios que se ofrecen.
- El 35.0% de las instituciones aluden a los siguientes problemas en el ámbito administrativo: a) la demora en la gestión de trámites que tienen que realizar los alumnos, b) la falta de atención oportuna de los problemas que presentan los estudiantes, c) mala coordinación con las instancias de apoyo al Programa, y d) la carga laboral del personal administrativo que atiende el Programa.

Sobre la base de estos resultados determina que los aspectos que requiere de mucha a máxima atención por parte de las IES son recursos (financieros, humanos, tecnológicos) para la operatividad y difusión de los programas, aunado a la parte administrativa que permita optimizar la atención, canalización y seguimiento en la atención a los estudiantes.

Cuantitativamente esto nos permite tener un escenario de lo que viven en la actualidad las IES en México, no así el impacto y/o el éxito que han tenido las tutorías en el desarrollo integral del estudiantado.

Otros estudios como el de Zuber (1994), a través de una encuesta a tutorados, sobre lo que consideraban las principales dificultades en las tutorías, encontró las siguientes: falta de conocimiento por parte del tutor; falta de interés o poca motivación; sobrecarga de trabajo; poca disponibilidad; falta de didáctica y ausencia de realimentación.

Para Ehrich, L., Hansford, B. y Tennes, L. (2003). Entre los retos y dificultades de la tutoría, se encuentran: poca disponibilidad en cuanto a tiempo por parte del tutor, problemas interpersonales, incompatibilidad de caracteres, falta de compromiso y expectativas diferentes entre tutor y tutorado.

Entre las ventajas que ofrecen las tutorías, Lucas (2000) describe los beneficios que estas aportan a los docentes que son tutores y a los estudiantes tutorados. Para los estudiantes se encuentran: participar en publicaciones, obtener becas, colaborar en proyectos de investigación, encontrar soporte y protección académica y personal a partir de los conocimientos, consejos y expectativas positivas que los conduzcan a tener altas probabilidades de éxito ocupacional y experiencial. Por otra parte, divide los beneficios que reciben los tutores en extrínsecos e intrínsecos. A través de los primeros, los tutores reciben asistencia e incrementan sus niveles de productividad; los tutorados pueden fortalecer sus carreras generando nuevas ideas e incrementando la profundidad del conocimiento; renuevan el sentido de entusiasmo por el trabajo y contribuyen a realzar sus niveles de poder, estatus profesional e ingresos. Con su labor, los tutores pueden disfrutar del trato con sus alumnos y sentir satisfacción personal, sabiendo que con la tutoría contribuye en el éxito de aquellos.

A través de una investigación Campbell (2000), identifica que los estudiantes universitarios perciben de la relación tutorial los siguientes beneficios: consejo, guía, información, amistad, apoyo, ayuda académica y en problemas personales, confianza y oportunidades para conocer puntos de vista diferentes. Y los tutores expresaron en los beneficios: interactuar de manera personal con los estudiantes, adquirir satisfacción y experiencias en lo compartido, sentirse en contacto con los estudiantes y aprender de ellos. Lo real es que los problemas y beneficios que se obtienen de las tutorías conducen a pensar en los alcances y límites que realmente influyen en la formación de los universitarios.

El acompañamiento en este período de su formación profesional ayuda a consolidar su vida como universitario y como sujeto que, en corto plazo se va a incorporar a un campo de trabajo competitivo, difícil y escaso (Canales, 2004).

El reto es entender que cada institución tiene diferentes características, cultura académica y que la población de jóvenes es distinta dependiendo de la región, el nivel socioeconómico, sus intereses y motivaciones y hasta sus historias de vida.

No podemos generalizar el impacto de las tutorías a nivel nacional, más bien, hay que reconocer a las IES que han tenido éxito y compartir con ellas algunas estrategias que permitan mejorar la función tutorial.

## Conclusiones

La tendencia a considerar que la influencia de las tutorías es escasa en la formación integral del estudiantado de educación superior, requiere mayor fundamentación para entender que se trata de involucrar a los mejores docentes para participar en esta tarea. Aquellos que naturalmente son amigables, empáticos, que buscan darle estructura a sus estudiantes, a partir de su forma de ser y de actuar. Aquellos profesores que pueden ser flexibles porque saben que todos sus alumnos son diferentes y tienen procesos diferentes para madurar.

Comprometidos e interesados en apoyar a los estudiantes ofreciéndoles nuevas estrategias de aprendizaje y habilidades para enfrentar las demandas actuales. En todas las IES existen profesores que manejan recursos para ofrecer estrategias de trabajo adecuadas para cada estudiante, para encontrar mecanismos que coadyuven a la mejora académica. Profesores dispuestos a realizar asesoría en la disciplina que conocen y manejan, que conocen las fortalezas y debilidades de sus alumnos, interesados en dar apoyo a las tutorías entre pares. Esto implica un acompañamiento de persona a persona que permita visualizar lo vulnerable de la naturaleza humana y la responsabilidad como docente para contribuir a fortalecer las capacidades de los estudiantes.

La sensibilidad docente fortalece la autoridad y sobre la confianza y la seguridad que inspira, el acompañamiento se convierte en parte esencial para que el estudiante mejore el desarrollo de su trayectoria y cuente con más herramientas para su inserción a la vida profesional. La formación del estudiante trasciende el aula como único escenario de su formación profesional. La sociedad actual le ofrece a través de las tecnologías de la información un bagaje vasto para ampliar y profundizar sus conocimientos y el nuevo rol del docente enfatiza en utilizar y propiciar mecanismos que favorezcan el aprendizaje y, el desarrollo de capacidades, habilidades, valores y



actitudes del estudiantado, que le permita confrontarse a una diversidad de situaciones complejas e inciertas. Es un reto con grandes beneficios.

### Referencias bibliográficas

Alcántara, A. (1990). Consideraciones sobre la Tutoría en la Enseñanza Universitaria. Perfiles Educativos, México: CISE-UNAM.

ANUIES (2000). Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México, ANUIES.

Bedy, L. (1999). Mentoring in medicine, architecture and teaching. Thesis PhD. Syracuse University.

Campbell, D. Campbell T. (2000). “The mentoring relationship: differing perceptions of benefits”, en College Student Journal.

Canales, L. (2004). El perfil del Tutor Académico. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/116.pdf>

Canales, L. (2010). Las tutorías académicas. Un asunto para la reflexión. México: UAEH.

Conley, K. (2001). Investigation of the dimensions of mentoring. Thesis of PhD. University of Kansas.

Ehrich, L., Hansford, B. y Tennet, L. (2003). “Mentoring in medical context” Texto presentado en la British Educational Research Association Annual.

Conference, 11-13 Septiembre, Heriot Watt University, Edinburg. WFazey, D. (1996) Academic advice and personal tutoring at the University of Wales Bangor. En HEQC: Personal tutoring and academic advice. London: HEQC.

- Gairín, J. Feixas, M. Gillamon, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-67. Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1219255665.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219255665.pdf)
- Latapí, P. (1988). La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. En: *Revista de la Educación Superior*, n. 68, octubre-diciembre, México: ANUIES.
- Lucas, J. (2000). *Mentoring as a manifestation of generativity among university faculty*. Thesis of PhD, George Fox University.
- Meirieu, Philippe. (2006). *Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy (4 Ed.)* Barcelona, España: Graó.
- Romo, Alejandra (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Tomás, M, & Armegol, C. & Feiax, M. (1999): *Estudio de los ámbitos del cambio de cultura en la docencia universitaria*. En III Congreso de Innovación Educativa. *Innovación en la Universidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Noviembre (Documento policopiado).
- Zabalza, M. A.(2007). *El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria*. En: <http://www.upd.edu.mx/varios/simpdidac2007/Zabalza.pdf> (Consultado 170812).
- Zuber, S. (1994). *Quality in Postgraduate education*. London: Kogan page.

## Las competencias del docente universitario. Reflexiones desde el aula de clases.

Pág. 18 - 32

**Douglas  
López\***

\*Facultad de  
Ingeniería  
Universidad de  
Panamá

[dels04@hotmail.com](mailto:dels04@hotmail.com)

Fecha de  
Entrega:  
febrero de 2014.

Fecha de  
Aceptación:  
mayo de 2014.

### Resumen

El propósito de este artículo es realizar una reflexión sobre el tema de las competencias docentes ampliamente debatido desde todos los sectores de la sociedad y visto actualmente como una necesidad ineludible y urgente. El escrito se fundamenta en los aportes de varios autores que han estudiado este tema a profundidad, tomando como referente principal al autor Miguel Ángel Zabalza. Se resalta la introducción de un pasaje anecdótico producto de mi experiencia como estudiante y luego contrastadas con las exigencias actuales, desde el enfoque educativo. Se describen los tres escenarios en los que está inmersa la función docente: el escenario institucional, del Conocimiento y del trabajo propiamente del profesor; contextos que se han visto transformados en las últimas décadas, precisamente, por las influencias de una diversidad de factores entre los que desatacan la situación de los mercados globales, los cambios socio-culturales, la problemática ambiental y los rápidos avances tecnológicos. Esta situación cambiante exige a las instituciones universitarias retomar posiciones beligerantes y más activas en este sistema actual que procure, llevar de la mano la labor del docente competente con las necesidades y problemas actuales de la sociedad. Posteriormente se aborda desde una posición reflexiva, en base a mi experiencia desde las aulas de clases, las competencias del docente a la luz de lo que (Zabalza, 2005 y 2003) considera son fundamentales para cumplir con efectividad, calidad y eficacia el ejercicio de la docencia universitaria.

**Palabras clave:** Aprendizajes significativos, competencias, calidad, capacidades, necesidades sociales.

### Abstract

This article includes a reflection on the teaching competences issue, which is widely discussed by all of the social sectors and currently seen as an urgent and unavoidable need. The work is based on the contributions of several authors who have thoroughly researched this topic, considering Miguel Ángel Zabalza as main reference. In it, we describe the three scenarios in which the teaching role is immersed: the institutional setting, the knowledge and the work of the professor itself. These contexts have been transformed in recent decades, precisely, by the influences of a variety of factors being of greatest importance the situation of global markets, the socio-cultural changes, the environmental issues and the rapid technological advances. This changing situation requires academic institutions to return to warring and more active positions in this current system to make sure the faculty's work is led along with current needs and problems of our society. From a reflexive position, based on my classroom experience, the professor's competences are addressed exclusively by taking into account those viewed as fundamental by Miguel Angel Zabalza that help to comply the university teaching labor with effectiveness, quality and itills, significant learning, social needs.

## Introducción

Actualmente el tema de la educación es visto como una de los principales ejes que contribuyen a la solución de los problemas más relevantes de la sociedad. Desde sus orígenes la universidad como institución ha sufrido una serie de transformaciones como respuesta a los planteamientos de la sociedad en torno a sus problemas y necesidades. En correspondencia con esta realidad en la Constitución de la República (Art. 103), se menciona que la universidad entre sus actividades, incluirá el estudio de los problemas nacionales” y el (Art. 91) señala que con base “en la ciencia, utiliza sus métodos y aplica sus resultados para asegurar el desarrollo de la persona humana y de la familia”. Y continúa en su (Art. 92) estableciendo que “la educación debe atender el desarrollo armónico e integral del educando dentro de la convivencia social” Y debe procurar su capacitación para el trabajo útil”. Con base en este planteamiento resulta oportuno reflexionar sobre ¿Cuál debe ser la preparación del educador?, ¿Quiénes son los llamados a cumplir con esta misión?, ¿Cuáles deben ser sus calificaciones? y ¿Cuál es el perfil que debe tener para cumplir con este mandato constitucional? la respuesta es muy compleja por la diversidad de factores que intervienen en este proceso de formación del educador, sin embargo se intentará abordar desde la perspectiva de varios autores reconocidos como autoridad en el tema, cuáles serían las competencias docentes fundamentales que pueden contribuir al logro de este precepto y el escenario en el cual está inmerso el docente.

Es oportuno mencionar que ante los nuevos desafíos y necesidades sociales del nuevo siglo, en las últimas dos décadas se plantearon diversas iniciativas por parte de organismos regionales e internacionales pero la de mayor trascendencia, por su alcance y consenso fueron las impulsadas por la UNESCO; la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” se realizó en 1998 en París, en ésta se reconocen las necesidades y desafíos sociales del siglo venidero, se requiere un replanteamiento de la misión de la educación superior y la adopción de nuevos objetivos adaptados a esta realidad. Resulta muy interesante mencionar que en su preámbulo se reconoce “la necesidad de preparar a las nuevas generaciones con nuevas competencias y nuevos conocimientos” y continua indicando que uno de los desafíos es brindar “una mejor capacitación del personal y la formación basada en las competencias”. La segunda

iniciativa organizada por UNESCO fue en el año 2009 y tenía como propósito revisar los resultados de la primera conferencia mundial celebrada en 1998. Además recoger resultados y recomendaciones de seis conferencias regionales previas, celebradas en diferentes países. Particularmente en esta conferencia mundial de la educación superior se adoptan las nuevas dinámicas en educación superior e investigación por el cambio social y el desarrollo, y por consenso de las representaciones de 120 países participantes, se ratifica el comunicado final elaborado alrededor de ejes temáticos bien definidos como la responsabilidad social de la educación superior y la internacionalización, entre otras.

Estas iniciativas de exhortación y llamamiento a la comunidad universitaria internacional y a los gobiernos; establecen un marco de referencia en el cual se circunscribe la función de las instituciones de la educación superior adecuándolas al entorno actual de cambios y transformaciones sobre aspectos muy sensibles como la economía global, las democracias, la cultura y el avance vertiginoso de la tecnología. Uno de los aspectos resaltados en ambas declaraciones está relacionado a la calidad de la enseñanza y la calidad del egresado; pero esta necesidad exige también disponer de docentes competentes que sean capaces de preparar a los estudiantes para resolver una diversidad de situaciones apremiantes que afectan a la sociedad en general.

Pero ¿en qué consisten estas competencias en términos genéricos?. El Diccionario de la Real Academia española, lo define como “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. No obstante, en la necesidad de aproximarnos al tema de interés (Frola, 2011:160) establece que “las competencias docentes genéricas “Son aquellas que caracterizan al profesor enfocado en la calidad, eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje y de su gestión educativa”.

Otra definición con suficiente alcance en el contexto educativo es la de (Zabalza, 2003:70) que lo define como “Constructo Molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”.

Descritas estas definiciones ahora cabe preguntarnos, ¿cuáles serían estas competencias docentes fundamentales para cumplir con la misión formadora de educandos también competentes?. Al respecto varios autores han escrito sobre este tema formulando reflexiones muy interesantes. Uno de los planteamientos que cabe mencionar es el de Frola (2011) que establece (cinco) competencias docentes genéricas: Las competencias académicas, las organizativas, las didácticas, las comunicativas y las integradoras. Por otro lado Zabalza (2003) establece (ocho) competencias docentes fundamentales para cumplir con calidad y eficacia la misión formadora y que serán abordadas como tema principal de este artículo.

Cabe mencionar, que es un hecho la correlación existente entre las variables calidad y competencias del educador, por lo cual (UNESCO, 1998:3) reconociendo esta situación, establece la necesidad de “actualizar las competencias docentes” y hace un llamamiento a fomentar las competencias del educador, involucrando directamente a las instituciones universitarias, los gobiernos y la misma comunidad universitaria para llevar a cabo las acciones pertinentes mediante capacitaciones del personal docente, la cooperación entre instituciones universitarias, la internacionalización como una forma de cooperación en la resolución de los problemas específicos en el tema y por ultimo al uso de las tecnologías de la información como un recurso efectivo en la formación de los educadores.

Por su complejidad el accionar de la labor docente se desenvuelve en escenarios muy bien definidos que exigen, ser objeto de discusión y reflexión, los cuales serán abordados en los siguientes párrafos.

### **Los escenarios de la acción docente**

Antes de continuar y enmarcados en este contexto de cambios vertiginosos, quiero compartir en forma anecdótica mi experiencia como estudiante; resaltando las mejores aptitudes de mis profesores durante mi formación en el pregrado y de los cuales siempre tuve como ejemplos a seguir: mis profesores de “Cálculo Matemático” quienes tenían una mente prodigiosa y habilidosa del manejo de la pizarra, con la tradicional tiza; jamás se equivocaba en sus demostraciones de hipótesis matemáticas, con aplicaciones de integrales, ecuaciones

diferenciales y un sin número de herramientas que vienen a mi memoria, para la resolución de problemas de ciencia pura.

Era simplemente una demostración perfecta de dominio y ejecución mecanicista y memorística. Pero la mayor debilidad de su clase fue el insuficiente alcance de su estrategia didáctica para establecer esa conexión empática con los estudiantes; no se detenía a buscar esa retroalimentación que le permitiera evaluar la eficacia de su trabajo didáctico, ni mostraba preocupación en saber si estábamos aprendiendo significativamente y constructivamente, concibiendo el aprendizaje como lo que realmente es: un proceso. Posteriormente durante los cursos de asignaturas de la especialidad tuve la oportunidad de tener a uno de los profesores más talentosos del pregrado en las asignaturas de “Sistemas Eléctricos de Potencia”; a quien siempre le demostré gran admiración por la experiencia, el dominio teórico matemático de resolución de problemas aplicados y sobre todo por la magistral clase que impartía en cada sesión, cuidando siempre en mantener esa conexión con el estudiante desde inicio a fin de la sesión. Siempre mostraba preocupación por evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, medía la efectividad de su clase, hacia correctivos y continuábamos progresando en el desarrollo de contenidos más complejos.

No obstante, después de observar este manejo de precisiones didácticas, que tanto admiré de mis profesores de pregrado, me doy cuenta que, las competencias de la función docente de hoy en día exigen aún mayores esfuerzos, compromisos y trabajo en torno al desarrollo de habilidades para adquirir nuevas capacidades, vivir nuevas experiencias y colaborar en la integración del entorno institucional. En este sentido, Zabalza (2005) indica que actualmente los cambios en la Universidad se han producido fundamentalmente en tres escenarios:

- El Institucional
- En la Naturaleza del Conocimiento
- En el Trabajo Docente

En el primer escenario y más complejo, el institucional, se deja entrever una mezcla de factores que el profesor debe tener en cuenta para realizar su función docente con eficacia, refiriéndose a la diversidad del pensamiento del estudiante, a sus actitudes, aptitudes y comportamientos influenciados directamente por cambios culturales, sociológicos y de avances tecnológicos. Otro factor muy importante es la brecha generacional que según (SNC/TEC de Monterrey, 2013), está conformada por la generación de los nativos digitales que comprende a todos los nacidos en la década de los 90 en adelante, década de profundos cambios en el desarrollo e investigación de las tecnologías de la comunicación TIC's y un último factor es la transformación institucional de las universidades en los últimos años cuando se expanden sus funciones, se modernizan sus estatutos, se abren nuevas corrientes de pensamiento, se amplían las ofertas académicas, se flexibilizan los currículos para ampliar las oportunidades de formación y se inicia el proceso de internacionalización de las universidades (UNESCO, 1998), como una necesidad de reconocer los problemas comunes de la sociedad y de compartir nuevas experiencias en la formación de las competencias del docente y estudiantes. Definitivamente las universidades de hoy en día, difieren considerablemente a las de hace 30 o 20 años atrás.

En relación a la gestión del conocimiento, el profesor universitario actual se ve expuesto a una infinidad de recursos bibliográficos, principalmente en los portales de la red de internet, por tal razón debe desarrollar la capacidad de seleccionar detalladamente los contenidos que aportan conocimiento y no simple información que funciona como distractor de la función pedagógica.

Estamos en la transición, que nos está llevando a utilizar masivamente los libros electrónicos o e-book para la formación profesional de los estudiantes, sin embargo aún no dejan de perder vigencia los libros impresos que tradicionalmente hasta hace unos pocos años atrás eran los principales recursos que constituían la base de conocimientos educativos.

Hoy es para el docente un reto desarrollar eficazmente esa aptitud que le permita ser selectivo, analítico y reflexivo para discriminar entre los recursos que aportan conocimientos y los que simplemente son información sin valor académico. Pasando al último y muy importante escenario que es el trabajo propio del docente, nos lleva a pensar en el entorno actual tan



complejo en el que debe estar inmerso e integrado para desarrollar con éxito su labor, digamos que ya no es simplemente llegar al aula de clases, desarrollar el tema del día, cumplir con los objetivos y evaluar. Se debe agregar un componente de valor en el proceso pedagógico y es crear la empatía con los estudiantes que propicie un ambiente de interacción, de conexión con ellos, aun cuando reconocemos la diversidad del entorno, nos parecerá más complejo y está aquí la habilidad y experticia del docente para crear ese clima que favorecerá significativamente la acción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de la reflexión sobre estos tres escenarios en los cuales el docente debe desarrollar su función, Zabalza (2003), describe cuales son las competencias fundamentales que el docente debe desarrollar para cumplir con su misión formadora y educativa.

### **Las competencias docentes**

**E**n este apartado me permito hacer una breve reflexión de las competencias docentes presentadas por Zabalza (2003), por considerarlas fundamentales, claras, sencillas y reveladoras, las cuales son abordadas en forma realista y muy objetiva. Según este autor, son ocho las competencias fundamentales del docente universitario; las cuales le ayudarán a cumplir con efectividad, eficiencia y calidad su labor didáctica en el aula y fuera del aula, así como en su desempeño en la institución universitaria. A continuación se destacan estas competencias respetando el orden establecido por él:

*a) Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje;* el profesor es el encargado de diseñar la propuesta curricular más apropiada de su especialidad. Al respecto (Zabalza, 2003:73) afirma que: La planificación de la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina, el marco curricular en que se ubica la disciplina, nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica, las características de nuestros alumnos y tomar en consideración los recursos disponibles. Para el docente, el dominio del tema y su experiencia lo hace idóneo para articular temas específicos de la asignatura, sin embargo existen una gran cantidad de aspectos muy importantes a tomar en cuenta a la hora de planificar un curso como son: el nivel de aprendizaje del alumno, su

idiosincrasia, cultura, expectativas y recursos disponibles siendo el docente el principal responsable de la funcionalidad de la propuesta para que armonice como un todo coherente. Sin lugar a dudas el docente debe estar capacitado para discriminar objetivos y propósitos enfocándose en aquellos prioritarios que aseguren un mayor valor agregado a los aprendizajes significativos del alumno. El producto final de esta labor conduce al diseño de la guía docente la cual “Es un recurso que ponemos en las manos de nuestros estudiantes para que les informe y oriente en su aprendizaje” (Zabalza, y Cerdeiriña, 2010:110), esta guía, denominada también programa didáctico, describe cómo se deben organizar las actividades, desarrollar las estrategias, y llevar a cabo la evaluación de la situación de aprendizaje de manera tal que resulte efectiva la labor didáctica.

b) *Seleccionar y presentar los contenidos;* para seleccionar los temas que verdaderamente conduzcan al alumno hacia un aprendizaje significativo de construcción de saberes se plantea establecer diferencias entre contenidos esenciales, necesarios y recomendables. Entendiendo por contenidos esenciales, aquellos que se ubican estratégicamente dentro de la ruta crítica del proceso de aprendizaje, por tal razón exigen ser impartidos obligatoriamente para llevar al alumno desde un nivel bajo de aprendizaje a uno más alto y sucesivamente. Es una labor que implica escoger los contenidos más importantes de ese dominio o área de conocimiento, adecuarlos a las exigencias formativas de los estudiantes según los planes de estudio y los tiempos y recursos disponibles para luego organizarlos y hacerlos accesibles. El docente en este esfuerzo debe seleccionar adecuadamente los contenidos y temas, contrastarlos entre otras cosas con los créditos, el tiempo, la frecuencia, posibles eventos que afecten la labor didáctica. Precisamente en este sentido (Zabalza, 2005) menciona los llamados contratos de aprendizaje en el cual, el docente define el camino a seguir (en el desarrollo de contenidos) en base a expectativas del alumno y su nivel de aspiración para el dominio de la asignatura. Sobre este tema en particular, me viene a la memoria mi profesor de Cálculo Matemático cuando impartía magistralmente sus sesiones de clases, quien observaba únicamente el desarrollo de contenidos de los planes de asignatura, sin la perspectiva ni la claridad sobre el valor de estos conceptos matemáticos para la construcción de posteriores aprendizajes en las áreas de la

especialidad; puedo ser temerario al asegurar, que de todos los contenidos abordados en siete asignaturas de cálculo matemático menos del 40% sirvieron como fundamento o conocimientos previos para adquirir nuevos conceptos fundamentales del área de la especialidad; por supuesto que el profesor solo cumplía con lo establecido en el Plan. Esta situación, puede ser el camino, para abrir nuevos temas de investigación en la universidad que permita seleccionar adecuadamente los contenidos de aprendizaje en base al grado de correlación existente entre estas asignaturas llamadas del núcleo común (Universidad de Panamá, 2009) y las asignaturas del área de la especialidad.

c) *Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles*; sin lugar a dudas la efectividad del proceso de comunicación determina en gran medida el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. Es por esto que se afirma que el profesor además de tener dominio del conocimiento de su especialidad, debe también dominar las herramientas y los recursos que intervienen en el proceso de comunicación. En la actualidad cuando las universidades flexibilizan sus currículos para ampliar la cobertura de la masa estudiantil, el docente debe tener dominio de estos medios tradicionales y tecnológicos que se ofrecen según la modalidad en que se pretende desarrollar el curso hablando específicamente de aquellos cursos híbridos que exigen el desarrollo de sesiones presenciales y virtuales (Scopeo, 2013). Esta competencia requiere que el docente gestione hábilmente las estrategias didácticas que entran en juego durante el proceso pedagógico para así hacer un planteamiento adecuado a la situación entre los cuales se puede mencionar: conocimientos previos, modalidad del curso, recursos disponibles, habilidad del grupo en el manejo de herramientas interactivas, expectativas del grupo, aspectos socio culturales, idiomas, religión, idiosincrasia, etc.

d) *Alfabetización tecnológica y manejo de las TIC's*: Recientemente tuve la oportunidad de participar en un seminario llamado “Utilización de recursos Web con Masive Online Open Course, MOOC's” en el cual su conferencista reiteraba una y otra vez que la enseñanza por medios virtuales era igual, mejor o más efectiva que la modalidad presencial (Scopeo, 2013), dejando en mi la duda sobre tal afirmación. Muchos factores entran en juego en este proceso de educación virtual, el cual poco a poco estamos integrando como parte de nuestro rol

docente, sin embargo siendo pragmático y tomando en cuenta factores adversos a esta corriente dentro de la realidad nacional, quedan aún barreras muy claras que deben superarse. Muy puntualmente menciono a manera de interrogante, no más una de ellas; Aun con el auge y el alcance de la tecnologías de las comunicaciones que se tiene en el país, realmente, ¿estamos preparados para dar este salto e integrar como parte de los recursos de mejora de la actividad docente los recursos ofrecidos por las iniciativas MOOC's? Cuando observamos en nuestras universidades limitaciones en el acceso a la red de internet, cuando la comunidad estudiantil en su mayoría carece de equipos informáticos para abordar sus obligaciones de estudio, cuando un segmento apreciable de la comunidad estudiantil pertenece a familias de bajos ingresos; las iniciativas innovadoras y de cambio de los docentes y sus posibilidades de integración de nuevos recursos dentro del proceso didáctico, se ven muy limitadas, los profesores hábiles se percataran de esta situación, sin embargo habrán algunos que a su sano juicio serán muy optimistas e intentaran echar a andar estos planes teniendo como resultado el inminente fracaso.

En este sentido, cualquier esfuerzo de la universidad enfocado al entrenamiento y capacitación de sus docentes en el uso de herramientas virtuales para su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no tendrán los efectos esperados si no se atienden los aspectos abordados.

Zabalza, (2005:93) ante los avances vertiginosos de las tecnologías de la comunicación, plantea “una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria, para hacer posibles nuevas modalidades de enseñanza–aprendizaje”, refiriéndose precisamente a los cursos de educación superior a distancia pero que también implica la formación de nuevas competencias en los procesos presenciales.

Al inicio de este artículo, señalamos que existe una brecha generacional, en la cual los estudiantes aventajan en el uso de estas tecnologías a los profesores, debemos reconocer que es muy aventurado generalizar esta situación a la realidad panameña, aun cuando del informe mundial sobre las TIC's 2013 revela que Panamá es el segundo país de América Latina y el

Caribe, solo después de Chile, en la aplicación de esas nuevas tecnologías (WEF, 2013). Quizás esta afirmación es válida para países integrados tecnológicamente y con desarrollo masivo de las comunicaciones como es el caso de los países que integran la comunidad europea o de la América del Norte.

- e) *Gestionar las metodologías de trabajo didáctico*; tal y como lo plantea (Zabalza, 2003) la gestión y dominio de las estrategias didácticas es una de las competencias que adquiere mayor relevancia del quehacer docente dado que de ello depende la efectividad y alcance de sus objetivos. Resulta muy interesante la síntesis de (Zabalza, 2005) cuando afirma que de los métodos didácticos, los que todo docente debe tener pleno dominio se resumen en tres categorías: El método Magistral, el trabajo autónomo y el trabajo por grupos. Plantea que dentro de la diversidad de gamas de estrategias conocidas actualmente el docente solo requiere tener el dominio de cuatro de ellas; La lección Magistral, el trabajo por casos, el trabajo Autónomo y el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL, por sus siglas en ingles). Todas estas estrategias son utilizadas en determinadas circunstancias y el docente debe tener la capacidad de aplicarlas en escenarios muy particulares según la situación de aprendizaje.
- f) *Relacionarse constructivamente con los alumnos*; a esta competencia (Zabalza, 2003:114) la llama “competencia transversal, puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias”. Esta debe desarrollarse gradualmente por el docente en la medida que entra en contacto con sus estudiantes, por tanto es deseable que la función del docente sea de liderazgo del grupo, motivadora, que fomente la participación en el proceso de aprendizaje, que induzca al trabajo colectivo de grupo y que abra los espacios de participación del proceso en dos vías desde el docente hacia el estudiante y viceversa. Este escenario hace más viable la efectividad del proceso didáctico y permite al docente tener los espacios abiertos para integrar otras acciones propias como el de monitoreo, de evaluación, control y seguimiento de su labor didáctica.
- g) *Reflexionar e investigar sobre la enseñanza*; Creado el ambiente y el escenario propicio entre los involucrados en el proceso didáctico resulta más simple que el docente evalúe la

efectividad de las estrategias utilizadas, el sistema de evaluación, el planteamiento teórico adecuado con la temática del curso, el nivel de exigencia en la asignación de actividades, la pertinencia de los recursos utilizados, el uso de las tecnologías educativas. De los análisis realizados y las evaluaciones, se deben aplicar los correctivos más adecuados al contexto estableciendo un bucle o proceso continuo de mejora de la labor educativa, trasladando entonces al docente a una etapa superior, el perfeccionamiento.

h) *Implicación institucional*; De acuerdo a Zabalza (2003), esta competencia es de orden cualitativo y el planteamiento actual del trabajo colaborativo exige la inclusión docente en la conformación de los equipos de trabajo para cumplir con los objetivos institucionales, con las actividades extracurriculares de la universidad, su participación en los grupos de acción para la materialización de los planes estratégicos de formación de las facultades. En la nueva universidad el planteamiento institucional es de integración, participación y de trabajo en grupo por lo cual no se concibe el trabajo docente independiente y autónomo dado que estaría ubicándose al margen de la misión y los objetivos institucionales.

## **Conclusiones**

Como plantea en sus puntos medulares la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998) es necesario el emprendimiento de una política de formación del personal y enfáticamente de los docentes de la educación superior, resaltando el aspecto de mejorar y actualizar sus competencias multidisciplinarias para estar a tono con las exigencias de una sociedad cada vez más diversificada, de rápidos avances tecnológicos en materia de desarrollo y calidad del conocimiento, de una creciente diversificación de disciplinas y áreas de formación profesional y sobre todo por el surgimiento de una generación de estudiantes ávidos por aprender más y a mayores velocidades.

Es para el docente de hoy todo un reto emprender estos cambios soltando viejos paradigmas, apropiarse de estos nuevos planteamientos, llevarlos a la práctica y tener dominio de la diversidad de recursos esenciales que ofrece el nuevo planteamiento educativo de este siglo. Ya no basta con aprender, continuar siendo buenos aprendices y mantener el ejercicio pedagógico

basado en las prácticas tradicionalistas, sino que es necesario dar el salto y pasar a la acción en el reforzamiento de estas competencias y apropiarnos de las nuevas estrategias educativas.

Por supuesto que será necesario brindar continuidad y fortalecer el rol institucional que asegure por todos los medios el financiamiento (UNESCO, 1998), como un instrumento para asegurar la calidad de la educación superior en forma sostenible, planificando estratégicamente estas acciones, enfocadas principalmente a la comunidad docente sin perder el objetivo de formación de profesionales competentes, comprometidos y éticos. Con la capacidad de plantear alternativas de solución a los problemas prioritarios de la sociedad en temas fundamentales como la salud, la alimentación, la vivienda, la seguridad y muchos otros que de no atenderse influirán en el deterioro progresivo de la calidad de vida de la sociedad. Estas acciones harán posible la transición y el salto cualitativo hacia el nuevo planteamiento de la corriente educativa en las universidades modernas.

En este sentido la UNESCO (2009), hace un llamado a las Universidades para que asuman su compromiso de Responsabilidad Social, RSU, tomando parte activa en la solución de los principales problemas que ponen en peligro la vida y el bien común, exhortando en la formación integral de competencias del individuo que traspasen los aspectos interdisciplinarios fomentando el pensamiento crítico, la participación ciudadana en los problemas comunes, los principios éticos, los valores, los compromisos de la paz y la defensa de los derechos humanos.

Después de estas reflexiones termino de convencerme que en estos tiempos de cambios acelerados, sin desmeritar las habilidades, destrezas y virtudes de mis profesores en mis tiempos de estudiante, estas resultan insuficientes si no ponemos un alto en el camino y reflexionamos críticamente sobre las exigencias del sistema social actual y se replantean las viejas prácticas y acciones de manera que permitan desarrollar las competencias docentes básicas para ejercer la función de formador de los futuros profesionales con los valores éticos, responsables y comprometidos que demanda la sociedad en general.

## Referencias bibliográficas

- Diccionario de la Lengua Española, DRAE. Recuperado el 27 de Mayo del 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>
- Flores, J.V. (2012). “La Sociedad del Aprendizaje y de la acción“. Boletín SCOPEO N° 75. 17 de Diciembre de 2012. Recuperado el 15 de marzo del 2014, de <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-75-la-sociedad-del-aprendizaje-y-la-accion/>
- Frola, P. (2011). Maestros Competentes. ”A través de la Planeación y la evaluación por competencias”. México: Trillas, S.A.
- Scopeo (2013). “Scopeo Informe No2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro” Recuperado el 13 de Marzo del 2014, de: <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- Tecnológico de Monterrey, SNC Portal Informativo (2013) “Presentan el nuevo modelo educativo TEC 21”. Recuperado el 29 de Mayo del 2014, de: [http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/por+tema/educacion/molotec21\\_18abr13](http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/por+tema/educacion/molotec21_18abr13)
- UNESCO (1998). “Conferencia Mundial Sobre la Educacion Superior: La educación Superior en el siglo XXI Visión y Acción”. Recuperado el 03 de Marzo del 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2009): “Conferencia Mundial de Educacion Superior - 2009: La Nueva Dinámica de la Educacion Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo”. Recuperado el 03 de Marzo del 2014, de: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- WEF (2013). “Informe Global sobre Tecnologías de la Información y Comunicación, Crecimiento y empleo en un mundo hiperconectado”. Recuperado el 31 de Mayo del



2014, de:

[http://www.rcysostenibilidad.telefonica.com/rconversa/assets/docs/debates/media/Informe\\_Global\\_de\\_TICs\\_2013-Fundesa.pdf](http://www.rcysostenibilidad.telefonica.com/rconversa/assets/docs/debates/media/Informe_Global_de_TICs_2013-Fundesa.pdf)

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del Profesorado Universitario, Calidad y Desarrollo Profesional. Madrid: Narcea, S.A.

Zabalza, M. (2005): Competencias Docentes. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Recuperado el 29 de Mayo del 2014, de: [http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/Equipe\\_EDUMATEC/Semana1/competencias.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/Equipe_EDUMATEC/Semana1/competencias.pdf)

Zabalza, M. (2009). Profesor Competente Diplomado en Docencia en Educación Superior, Conferencia. Recuperado el 31 de Mayo del 2014, de: <https://www.youtube.com/watch?v=xa8kDxnO6Vo>

Zabalza, M., Zabalza Cerdeiriña, M. (2010). Planificación de la Docencia en la Universidad: Elaboración de las Guías Docentes de la Materias. Madrid: Narcea, S.A.

## Política educativa y gestión de responsabilidad social universitaria en la Universidad de Panamá: adecuaciones al plan de mejoramiento 2012-2018.

Pág. 33 - 76

**Abril Eneida  
Méndez Ch.  
(UP) \***

\*Profesora Regular  
del ICASE (UP).  
Magister en  
Política Educativa

[amendezchang@hotmail.com](mailto:amendezchang@hotmail.com)

Fecha de  
Entrega:  
febrero de 2014.

Fecha de  
Aceptación:  
abril de 2014.

### Resumen

El Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011 de la Universidad de Panamá, desarrolla seis políticas entre la que figura la de Responsabilidad Social Universitaria. Avanzado el proceso de implementación y gestión de la misma, cobra valor identificar los logros alcanzados, las principales barreras o limitaciones para su ejecución y sobre esta base, redefinir acciones tendientes a optimizar las rutas de trabajo que aseguren el cumplimiento de sus objetivos.

La investigación realizada fue del tipo exploratoria y descriptiva y la información básicamente de carácter cualitativo, obtenida a partir del análisis documental, entrevistas y taller de consulta; todo ello, respaldado en los lineamientos teóricos y metodológicos de las recientes formulaciones sobre el tema. A partir de los hallazgos, se presenta una Propuesta para el desarrollo integral de la Responsabilidad Social Universitaria en la Universidad de Panamá atendiendo a los nuevos retos y desafíos de la calidad de la educación a nivel superior.

**Palabras clave:** Responsabilidad social universitaria, política educativa.

### Abstract

The 2007-2011 Institutional Development Plan of the Universidad de Panama, develops six policies from which the University Social Responsibility stands out. As the implementation and management process is well advanced, it is very important to identify both what has been achieved so far and the main barriers or limitations for its implementation; and on this basis, to redefine actions intended to optimize the work schedule to ensure the fulfilment of its goals.

This is an exploratory and descriptive research, and the information obtained from documentary analysis, interviews and consultation workshop is basically of a qualitative nature. All of this is based on theoretical and methodological guidelines of the recent formulations on the topic. Based on the findings, we present a Proposal for the integral development of the University Social Responsibility policy at the University of Panama in response to the new challenges of the quality of education at higher learning.

**Keywords:** Eduional policy, university social responsibility.

## Introducción

La decisión de promulgar e implementar un proceso sostenido de transformación universitaria de cara a las demandas y requerimientos de los sectores productivos y sociales en el nuevo escenario mundial aparece claramente evidenciado en la nueva Ley Orgánica de la Universidad de Panamá (2005), el Estatuto Universitario aprobado por el Consejo General (2009) y en el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011; los cuales son los fundamentos legales y de Política Educativa que definen las estrategias de cambio y acción que se ejecuta bajo el mandato de la actual administración del Rector Dr. Gustavo García de Paredes.

Como instrumento de Política Educativa fundamental para el desarrollo de todas las acciones, se encuentra el **Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011** que propone ocho ejes estratégicos con sus respectivas políticas, objetivos y proyectos para su concreción en el mediano plazo, entre los cuales figura la Responsabilidad Social universitaria (Objetivo 8).

El estudio que nos ocupa, se centra en la Política de Responsabilidad Social de la Universidad de Panamá, la cual pretende:

- “Impulsar una cultura de responsabilidad social en el quehacer universitario y difundir su enfoque de RSU dentro y fuera del país.
- Consolidar una cultura organizacional que garantice un vínculo recíproco y sostenible con la sociedad, de modo que los procesos académicos de la universidad se vean enriquecidos y respondan a las prioridades del Desarrollo Humano Sostenible.
- Estimular el potencial institucional para llevar a cabo proyectos de desarrollo social.”

Tales formulaciones implican la necesidad de replantear el papel de las instancias administrativas a todos los niveles con el fin de asegurar el cumplimiento de tales políticas, las que deben merecer atención desde las funciones básicas de planificación, organización, ejecución, control y evaluación.

Con todo lo anterior, nos proponemos como objetivos de investigación:

- Conocer los avances, logros y limitaciones en la implementación de la Política de RSU (2007-2011) de la Universidad de Panamá, a un año de culminado el proceso de su ejecución, con miras a redireccionar y optimizar lo propuesto en el Plan de Mejoramiento 2012-2018 derivado del proceso de Autoevaluación Institucional.
- Elaborar una Propuesta para el desarrollo integral de la Política Educativa y de Gestión de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) para la Universidad de Panamá, que sirva de orientación y direccionamiento a las acciones en materia de Docencia, Investigación e Innovación, Extensión y Gestión Institucional.

Se destaca que la RSU es uno de los elementos evaluados para alcanzar la Acreditación Institucional en los componentes relativos a políticas de Extensión e Igualdad de Oportunidades. En el Informe de Autoevaluación Institucional para la acreditación se indica que “la percepción que tiene la comunidad universitaria con relación a la imagen que proyecta la Universidad como institución de educación superior en materia de responsabilidad social, tiende a ser de regular a buena mediante lo observado a partir de encuesta realizada (1er semestre de 2011) a docentes, estudiantes de postgrado, estudiantes de pre grado y administrativos.

### **Planteamiento del Problema**

Las políticas educativas son de gran importancia para los estados e instituciones ya que en ellas se definen las ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en una manera de pensar y en el programa ideológico en el que todos los actores educativos se ven envueltos. Considerando que emana del poder público, la política educativa se dirige a solucionar los problemas sociales de la educación, para lo cual se centra en el estudio de los problemas políticos y educativos de la sociedad, intentando con ello explicar las interacciones y relaciones que se dan y se manifiestan entre ambos.

En 1998 durante la Conferencia Mundial sobre Educación Superior se determinó que para enfrentar las exigencias del mundo del trabajo era necesario fortalecer las capacidades y la flexibilidad, en la formación de los alumnos; destacando que los graduados deberían adquirir

competencias generales, que ponderaran el cultivo de las capacidades sociales y de comunicación, necesarias para incursionar en el mundo empresarial. Este imperativo supone reconocer que la educación superior, juega un papel de relevante importancia en la formación de ciudadanos responsables, poseedores de una clara conciencia social, solidaria, en aras del cumplimiento de los mejores valores humanos, comprometidos con el progreso social y empresarial, con una conducta transparente entre otros atributos personales y profesionales; es decir, poseedores de competencias directamente asociadas a la Responsabilidad Social Universitaria que se fomentan y cultivan a través de las distintas funciones de docencia, investigación, extensión y servicios especializados.

La Universidad de Panamá propuso para el período 2007-2011 un conjunto de políticas universitarias entre las que se encuentra la de RSU, atendiendo con ello a las nuevas tendencias de la calidad para la educación superior. A un año de culminado el período de implementación de la política de RSU (2007-2011) en la Universidad de Panamá; es relevante conocer el impacto, que como nuevo modelo de gestión institucional basada en valores y el compromiso social, ha tenido para lograr mayor pertinencia, equidad y sostenibilidad.

Algunas consideraciones acerca de su implementación se ven plasmados en el Informe de Final de Evaluación Externa (septiembre, 2012) que señaló que en cuanto a las políticas de extensión *“La percepción de la imagen de la Universidad con respecto a la Responsabilidad Social, tiende de regular a buena”*, lo que supone un esfuerzo adicional por identificar las principales limitaciones o debilidades y trabajar hacia el desarrollo de una propuesta integral y coherente atendiendo al Plan de Mejoramiento 2012-2018.

Sin embargo, ya no como una percepción, la primera apreciación que se tiene de la implementación de la política de RSU es que ha sido deficiente, por cuanto no se observan evidencias claras de logros en función de un proyecto bien articulado y coherente de los aspectos educativos, organizacionales, cognitivos ni sociales. Así por ejemplo existe al parecer un conjunto de actividades que se realizan en las diferentes unidades académicas las cuales se realizan de forma desarticulada. Se percibe que la gestión administrativa organizacional no se fundamenta en un compromiso ambiental y social que asegure una cultura de gestión sostenible.

Los proyectos de desarrollo social universitarios son poco conocidos y no se tiene certeza de que los mismos tengan un enfoque integral. Finalmente no se tiene certeza de que el modelo educativo propicie a través de sus contenidos, metodología, etc.; aprendizajes que estimulen el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades procedimentales y actitudinales que permitan resolver los problemas del mundo de hoy.

Es importante constatar los efectos que se perciben de la implementación de la política tanto desde la perspectiva de los actores internos a la organización como aquellos que forman parte del ambiente externo institucional.

Tal como se indicó, esta política fue evaluada durante el proceso de examen que recientemente vivió la universidad de cara a la Evaluación y Acreditación Institucional en atención al cumplimiento de la Ley 30 de 2006 que Crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Universitaria; y su evaluación basada en una “percepción” no permite completar el escenario de su verdadera implementación ni menos aun lo que se requiere para una vez culminado su período de implementación, ser ajustada para ser incluida dentro del Plan de Mejoramiento 2012-2018.

### **Justificación e importancia de la investigación**

El estudio se enmarca dentro de las propuestas de adecuación de los sistemas de educación superior a nivel mundial, que abogan por un modelo de calidad que responda a las demandas sociales, tecnológicas y económicas del nuevo siglo; y a nivel interno de nuestro país, viene a responder a los demandas de mejoramiento de la Universidad de Panamá frente a los procesos de acreditación para asegurar dar las respuestas que la sociedad demanda.

Supone beneficios para toda la comunidad universitaria en su conjunto y para todos los actores externos con los cuales la Universidad se relaciona (comunidades, gremios, asociaciones, empresas, entre otros.). Busca proponer adecuaciones a lo planteado en la política de RSU existente (2007-2011) y la forma en que se implementa, procurando hacer converger los esfuerzos institucionales hacia el logro del objetivo de una universidad caracterizada por un

modelo de gestión que responda a la solución de los problemas sociales y que integre todo quehacer universitario (funciones docentes, administrativas, de investigación y de extensión) para contribuir a la formación de ciudadanos con una clara conciencia social y responsables de garantizar los objetivos de paz, democracia y justicia social.

Es fundamental la tarea que se requiere emprender en materia de la formación de los estudiantes a todos los niveles: técnico, de licenciaturas y posgrados a fin de incorporar en los perfiles de formación las competencias relativas a Responsabilidad Social Universitaria para dar cumplimiento a los postulados establecidos en la Ley Orgánica, el Estatuto Universitarios, la Política Académica Curricular de formar ciudadanos con una clara conciencia social y responsables de garantizar los objetivos de paz, democracia y justicia social.

La revisión de la implementación de la política de RSU (2007-2011) de la UP, permitirá proponer un nuevo modelo de política y un proyecto institucional de RSU, atendiendo al desarrollo del concepto, las experiencias internacionales, las experiencias institucionales y de cara a los requerimientos del Plan de Mejora propuesto.

La Universidad de Panamá desde sus orígenes, se ha comprometido de forma ineludible con el desarrollo nacional caracterizado por su permanente vinculación con los sectores más excluidos de la sociedad. Sin embargo la formulación e implementación de una política educativa orientada a la RSU supone grandes esfuerzos en pos de un modelo más responsable. Esto implica cambios y ajustes a la organización universitaria desde las perspectiva administrativa y de procesos de la gestión interna asegurando con ello un “campus responsable”, así como el desarrollo de acciones en el plano académico incidiendo en la forma en que se enseña y se aprende, lo que incluiría cambios y/o ajustes en el currículo y revisión de las líneas y los tipos de investigación que se realizan; 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.

Desde estas concepciones, que se enmarcan en las nuevas tendencias de la educación superior, se realizará esta investigación que tiene como propósito final generar conocimientos acerca de la realidad del estado de avances de las experiencias de Responsabilidad Social Universitaria, conocimiento que servirá de base a la formulación de una propuesta de proyecto institucional.

### **Metodología**

La investigación educativa se refiere a la generación de conocimiento científico de un hecho social que denominamos 'Educación'. Con esto se reconoce la necesidad de la especificidad de la investigación educativa en el marco de las ciencias sociales.

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 decir, de problemáticas, objetos de investigación y metodologías sensiblemente diferentes a aquellas por las cuales las políticas de educación se han caracterizado a la fecha; se exige de un enfoque más cualitativo.

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 y normas de carácter internacional y nacional. A continuación se lista algunos de las referencias identificadas: Textos, Revistas, Estatuto Universitario, Plan de mejoramiento, Informe de Evaluaciones, memorias entre otros.

La investigación se orienta a la búsqueda del conocimiento de la aplicación de la política y mecanismos de gestión en el marco del Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011. Por lo que se plantea las siguientes preguntas de investigación:

- Los lineamientos de política educativa y gestión establecidos en el área estratégica del en el Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011, han contribuido de manera incipiente a la implementación de una cultura de RSU en la UP.



- Las principales limitaciones para el desarrollo de la cultura de RSU tienen como causa el escaso conocimiento de las concepciones actuales de su significado y modelos de gestión para su incorporación integral a las diferentes funciones de la UP.
- La redefinición y adopción de un nuevo modelo y prácticas de gestión de RSU en la UP dependerá del compromiso y respaldo de las altas instancias de planificación y gestión en las diferentes instancias de la UP en cumplimiento del compromiso asumido con el Plan de Mejoramiento Institucional derivado del proceso de Autoevaluación que culminó con la Acreditación.

Los datos se obtendrán de la aplicación de instrumentos de investigación cualitativos mediante entrevistas a personal clave (expertos y gestores), taller de consulta y análisis documental. Las entrevistas serán del tipo semi-estructurada con contenidos y procedimientos previamente establecidos pero con la flexibilidad que permita al entrevistador introducir modificaciones, aclarar malentendidos, animar a cooperar y a establecer relación de confianza. Esta condición permitirá además, abrir el compás a contestaciones imprevistas que pueden sugerir relaciones o hipótesis impensadas. Se priorizará en el uso de ítems abiertos procurando no restringir las contestaciones ni la forma de expresión.

### **Marco Teórico**

La sociedad se organiza políticamente para dedicar esfuerzos en pro de la mejora y gestión de los individuos y de la colectividad. La actividad política es necesaria y asegura por sí misma la evolución de la sociedad.

La educación es una variable que se agrega a los múltiples ámbitos de la vida social, el espacio educativo se ha extendido en variadas esferas sociales, lo cual ha conllevado una amplia participación y el consenso de los diversos actores. M. Kogan (1978) afirma que la educación es política por su propia naturaleza. Al ser la educación, parte de un macro sistema político, debe mirarse la política educativa como el fruto de acciones políticas previas y así mismo como un aspecto a atender para influir sobre la realidad educativa presente y futura asumiendo con ello el compromiso de asegurar el “bien común”.

Podemos definir la política educativa como:

“... un aspecto de la política general y se integra, consecuentemente, en ella como un apéndice que se coordina con otras perspectivas que conforman la política global de una sociedad determinada”. (Díez Hochleitner, 1976).

“ ... aquella que trata de analizar las manifestaciones políticas del sistema educativo así como los aspectos políticos del fenómeno educativo, junto con las consecuencias que de ello se derivan y que inciden tanto en el estado como en los grupos sociales”. (E. Domínguez, 1993).

“... se centra en el estudio de los fenómenos político–educativos de la sociedad, definiendo su objeto de análisis en la política, en la educación y sobre todo en intentar explicar la interacción y relaciones que se dan y se manifiestan entre ambas”. (Capella, 1977).

Cualquier colectividad requerirá de un microsistema político capaz de ocuparse de sus necesidades particulares, por lo que se organizará para evolucionar de acuerdo a pautas de acción política que direccionan el devenir del grupo. Así, una política educativa consiste en un conjunto de principios, metas y estrategias que enmarcan las acciones del Estado, de las escuelas, de las comunidades, del sector productivo y de la sociedad civil en general. Por definición se trata de políticas a implementar a largo plazo por lo cual es necesario dotarlas de una legitimidad sólida y una base de apoyo amplio, bien informado y dispuesto a defenderlas; por lo que la concertación es necesaria para que se logren los objetivos propuestos.

Existen ciertas condiciones de diseño de políticas educativas que pueden facilitar su desarrollo, se destacan por ejemplo (Gómez, 1998):

La atención a los resultados más que a los insumos y los procesos. Esto conlleva la reorganización interna de los establecimientos educativos, la acreditación, la certificación y la evaluación de pares; todos ellos aspectos metodológicos que pueden utilizarse para el logro de este enfoque. Esta posición reconoce que las *funciones* de la educación con respecto al alumno y la sociedad son más importantes que las instituciones.

- Evitar el perfeccionismo: Debe partirse de una estrategia gradual que involucre el establecimiento de mínimos y tiempos de entrega, entre otros.
- La adaptación a los usuarios,
- Las consideraciones respecto a las asignaciones presupuestarias.
- Los aspectos administrativos: factores humanos, división del trabajo, autonomía universitaria, etc.

Una acción política pierde sentido cuando no está dando resultados, lo que puede deberse a factores como el menosprecio por los hallazgos, presión por parte de los actores y por la ejecución de otras políticas relacionadas, vagos y frágiles procesos de implementación, desconocimiento de quiénes son los ejecutores de las políticas y los programas, así como la falta de claridad sobre cómo funcionan los sistemas en que operan las políticas educativas. La educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz; su desarrollo pleno requiere asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores que de alguna u otra forma convergen hacia el logro de metas sociales comunes. De hecho la solución que se le dé a los problemas de este nuevo siglo, estará determinada en parte por la función que se le asigne a la educación en general y a la educación superior en particular.

La educación superior ha evidenciado su viabilidad a lo largo de los siglos y ha demostrado una alta capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Para hacer frente a imponentes desafíos que se presentan en este siglo, la Universidad debe emprender la transformación y la renovación como vías para la mejora de su calidad y su pertinencia y con

ello asumir mayores responsabilidades para con la sociedad. Se espera que la educación superior pueda ser capaz de ajustarse a la incertidumbre, transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades comunes planetarias; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científica; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que puedan integrarse plenamente en la sociedad mundial del conocimiento.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, celebrada en 1998, resalta el hecho de que en todas las regiones del mundo se desarrollan procesos de transformación universitaria que priorizan, entre otras cosas en el aspecto de la calidad, lo que ha llevado a organizar procedimientos de evaluación-acreditación en casi todos los países y a priorizar en los temas de pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior. El Acuerdo de la Conferencia prioriza en acciones tendientes a forjar una nueva visión de la educación superior a través de, entre otras cosas:

- La promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.
- La pertinencia de la educación superior en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.
- Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.
- Acciones permanentes de formación y perfeccionamiento de los profesionales. Las instituciones de educación superior deben satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo para lo cual deben crear y evaluar modalidades de aprendizaje, programas de transición y

programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo.

- Desarrollo de Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad. Para esto destaca la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

Así mismo la *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*, señala que ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, 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. Reconoce que la educación superior debe asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos para abordar retos mundiales como: la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

Plantea que los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad) en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar.

Rescata además el que la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además 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. De allí que la **Responsabilidad Social Universitaria** se plantee como un aspecto relevante dentro del quehacer universitario.

La “**Responsabilidad Social Universitaria**” puede entenderse como *“una política de gestión de la calidad ética de la Universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad, y sostenibilidad”* (Vallaey, 2007).

La Responsabilidad Social Universitaria se presenta como un desafío a las universidades, dado la misma implica que los centros de educación superior se comprometan no sólo a formar buenos profesionales, sino también personas sensibles a los problemas de los demás, comprometidas con el desarrollo de su país y la inclusión social de los más vulnerables, personas entusiastas y creativas en la articulación de su profesión con la promoción del desarrollo participativo de su comunidad.

Algunos aspectos a considerar en el desarrollo de una propuesta de política de RSU se listan a continuación, a partir de la reflexión de Vallaey (2007):

- **Gestión interna:** funcionamiento organizacional, basado en principios democráticos de equidad, transparencia, compromiso ambiental; procurando una comunidad socialmente ejemplar.
- El **Aprendizaje:** debe estar basado en proyectos de carácter social, lo que supondrá replantear el concepto de “aula de aprendizaje”, incluyendo metodologías abiertas basadas en trabajo de campo, talleres, foros, etc. Desarrollo de aptitudes de observación, razonamiento y comprensión del medio y ser capaz de provocar propuestas de cambio. Se trata de una educación que forme el carácter, desarrolle la capacidad de generar un juicio propio, estimule la iniciativa y la capacidad de acción. Se requerirá de capacitar a los docentes, conocer mejor a los alumnos.

- **Investigación para el desarrollo o aplicada:** Solución de problemas que se presentan en la comunidad, trabajo interdisciplinario e intersectorial, la producción del saber y las tecnologías.
- **Proyección social y voluntariado:** con impacto sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político. Es un referente y un actor social, que puede promover (o no) el progreso, que puede crear (o no) capital social, vincular (o no) la educación de los estudiantes con la realidad social exterior.

A lo anterior, y por considerarlo relevante, añadimos dos argumentos más, señaladas por Ricardo Gaete (2011) en su Blogger “Compartiendo Experiencias Universitarias”; las mismas se refieren a:

- **Acceso al conocimiento como un Bien Público:** Se refiere a la capacidad para generar, compartir y difundir en la sociedad los conocimientos.
- **Gobierno universitario pluralista que permita implementar una “universidad stakeholder”:** definida ésta como aquella que *“se centra en las normas y los mecanismos mediante los cuales diversos stakeholders pueden influir en las decisiones, la forma en cómo se rindan cuentas, y para quién [...] se refiere al ejercicio formal e informal de la autoridad en virtud de las leyes, políticas y normas que articulan los derechos y responsabilidades de los diversos actores, incluidas las normas por las que interactúan”*. (Comisión Europea, 2008).

Esto es una Universidad que consulta que promueve y desarrolla vínculos con los diferentes actores sociales que interactúan con ella. Respecto a los valores que deben orientar la Universidad socialmente responsable, Navarro (2003) destaca:

- **Valor:** incluye la autonomía, dialogicidad, respeto, tolerancia, justicia, interdependencia, integridad, sociabilidad y solidaridad, bien común y equidad, excelencia, interdisciplinariedad;
- **Las Actitudes son:** social y de compromiso con los bienestar de los demás, altruistas, cooperativos y solidarios, aceptación de la diversidad, respeto por dignidad de la persona, de servicio a los demás, de participación ciudadana;

- **y las Conductas son:** responsabilidad académica, actividad de voluntariado, ayuda social, actividad religiosa, convivencia social, responsabilidad cívica universitaria, autocuidado, desarrollo cultural, ecología y medio ambiente y, respeto por espacios compartidos.

El interés por un nuevo modelo de organización universitaria, más responsable con el ambiente, la sociedad y las personas, ha propiciado que el concepto de extensión social haya ido evolucionando en el tiempo.

Los impactos asociados a la implementación de un modelo de gestión socialmente responsable de acuerdo a Gil (2007) son del tipo:

- **impactos organizacionales:** valores y ética lo cual se expresan en el clima laboral; en la relación con los clientes y proveedores; en la relación con los funcionarios -académicos y administrativos- y en la relación con sus estudiantes.
- **impactos educativos,** se manifestarían cuando los alumnos son formados como ciudadanos democráticos; cuando la comunidad universitaria tiene la posibilidad de participar activamente en proyectos de servicio a la comunidad; cuando los miembros de la comunidad educativa se comprometen voluntariamente en proyectos de servicio; cuando hay un trabajo interdisciplinario en proyectos de servicio a la comunidad; cuando se producen mejoras continuas en los currículos a partir de las experiencias realizadas, entre otras.
- **impactos cognitivos,** a su vez promoverían líneas de investigación de la Universidad que se abren a temas del desarrollo humano sostenible; proyectos de investigación que asumen los temas étnicos; de género; de pobreza; de la discapacidad; e incluyen la integración de diversas perspectivas disciplinarias; conocimientos que cumplen con los estándares establecidos por la universidad sobre calidad y pertinencia; difusión de los conocimientos generados entre la comunidad académica, entre los actores relevantes en el tema y en la opinión pública en general.



- **impactos sociales**, se darán cuando la universidad abre sus puertas y recibe alumnos de los sectores más desfavorecidos de la población; cuando la universidad se hace cargo de sus alumnos y logra que se mantengan en el sistema con buenos rendimientos; cuando cuenta con una serie de beneficios estudiantiles que permiten realizar lo descrito; cuando los proyectos sociales que emprende la universidad han cumplido con los objetivos que se plantearon; cuando la universidad mantiene convenios con actores sociales para desarrollar proyectos conjuntos; cuando las acciones emprendidas tienen un alcance significativo; cuando hay un presupuesto de la universidad destinado al vínculo con los actores sociales relevantes de la comunidad.

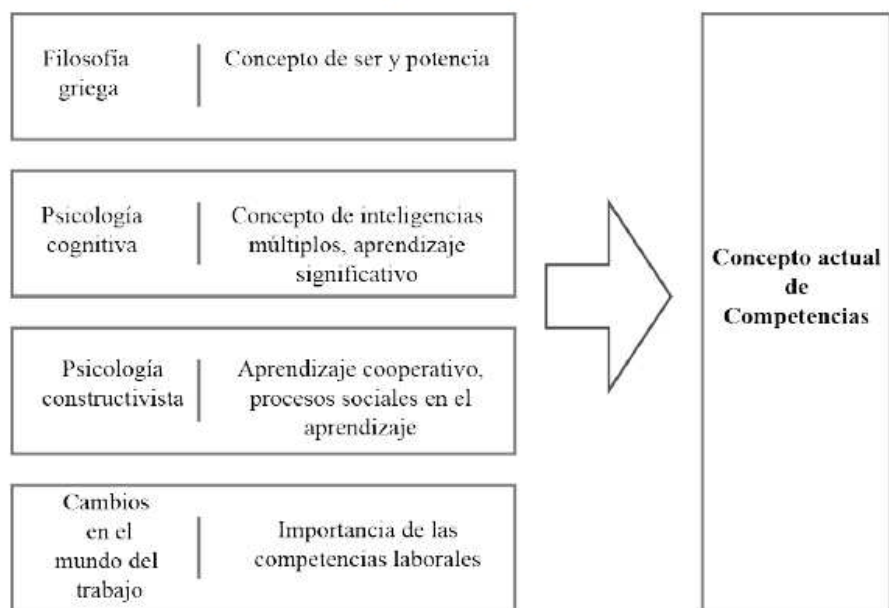
La implementación de la política de RSU, no solo tiene que ver con el funcionamiento en sí de la organización (laboral o funcional) y de sus relaciones con la comunidad, sino también a nivel educativo y cognitivo o sea en el orden pedagógico y epistemológico.

La implementación de RSU debe orientar la formación específica y transversal del estudiante, por lo que, el docente, además de ser un “experto” en su área y debe asegurar transformar el currículum en una herramienta de mejora social. Es así como se opta por el modelo por competencias el cual procura asegurar la transversalidad, el aprendizaje auto dirigido, motivado y divergente, la inclusión de estrategias pedagógicas que favorecen la cooperación y la autonomía, la flexibilidad en el currículo y la construcción social y contextualizada del aprendizaje.

Las competencias han sido descritas como una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, destrezas y responsabilidades, que expresan distintos niveles de logro o suficiencia. Poseen tres grandes dimensiones, una dimensión cognitiva, afectiva y procedimental, cuya interacción reporta el mejor o peor desempeño del estudiante. El modelo de competencias proviene de la **psicología cognitiva** el cual estimula y valora las habilidades superiores de pensamiento, como el aprendizaje significativo, el aprendizaje de conceptos, el uso de redes de conocimiento, el desequilibrio dinámico y las inteligencias múltiples; y el **constructivismo** que considera los procesos sociales, el diálogo, el trabajo en equipo, la cooperación, entre otros. Consta de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales,

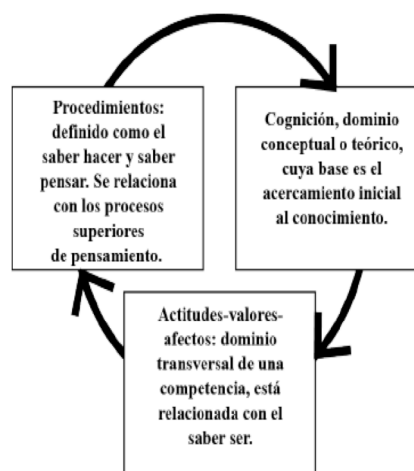
desempeñando funciones reguladoras, normativas y motivacionales. En este modelo educativo, se entiende un valor como una meta personal y socialmente deseable que sirve de guía para la vida de las personas.

**Figura 1**  
*Modelo por competencias*



Tomado de: Modelo Educativo para la enseñanza de la RSU- Proyecto MECESUP. Universidad de Concepción Chile.

Para que la enseñanza sea efectiva e integrada es necesario que los docentes incorporen en el proceso pedagógico estrategias cooperativas y facilitadoras que favorezcan el aprendizaje holístico y no parcelado. La clase debe estar basada en el diálogo, la argumentación, los trabajos de grupo, el análisis de caso o la resolución de un problema. Considera la planificación de acciones que incorporen aspectos del desarrollo de la persona, tales como espacios de comunicación, manejo del clima de aula, uso de ejemplos personales, la autorrevelación, momentos de reflexión, etc.



Siguiendo la lógica del modelo de competencias la integración supone distintas acciones pedagógicas desde las carreras: análisis de las mallas curriculares, reflexión respecto de las asignaturas que componen un plan de estudio y la reflexión pedagógica de los docentes.

Sin duda, hoy día la RSU trata de una visión más holística e integral de la organización universitaria entendiéndola como un ente que se compone de aspectos sociales, organizacionales, laborales, ambientales y académicos.

### **Análisis de Resultados**

Para la recolección de la información se recurrió principalmente a tres técnicas: la entrevista, el taller de consulta y el análisis documental.

### **Entrevistas**

Se remitió el instrumento a un total de 7 instancias de toma de decisiones de la Universidad de Panamá: Vicerrectoría Académica, Vicerrectoría de Investigación Postgrado, Vicerrectoría Administrativa, Dirección de Planificación, Asesoría Legal, Dirección de Centros Regionales, Vicerrectoría de Extensión. De éstos, solo se recibió respuesta de tres despachos, incluyendo uno (1), la Vicerrectoría Administrativa, quien se declaró impedida de responder por “estar ausente durante siete (7) años de la Universidad de Panamá”. En los otros dos casos, los instrumentos fueron asignados a otras personas para ser respondidos.

El análisis que se presenta corresponde a las visiones de las Vicerrectoras Académica y de Investigación y Postgrado.

Frente a las pregunta de cómo evalúa la implementación de la Política de RSU, cuál ha sido su impacto y las principales limitaciones para su implementación; ambas vicerrectorías señalaron que la política no llegó a implementarse, desconociéndose incluso quién liderizaba el proceso. Razón por la cual indican no poder comentar respecto a su impacto. Acerca del objetivo

propuesto por la política de RSU, de lograr una cultura de RSU, ambos entrevistados consideraron que el mismo no se logró.

Respecto a la interrogante de qué experiencias se están desarrollando en UP con enfoque de RSU, los entrevistados lograron mencionar por ejemplo algunas relacionadas con el tema de salud (la Clínica Odontológica, la clínica universitaria, las giras de promoción de salud que organizan las Facultades de Medicina, Odontología y Enfermería), otras relacionados con aspectos agropecuarios que realiza la Facultad de Agronomía y el Instituto Promega, otras vinculadas a el Grupo Próximo y el consultorio jurídico, así como un conjunto de investigaciones que realiza la universidad como el Proyecto de Desarrollo de las Comunidades de la Comarca Kuna de Madugandí ejecutado por el Instituto de Estudios Nacionales (IDEN). Finalmente, y en consideración al Plan de Mejoramiento 2012-2017 destacan que deberían fortalecerse las acciones en materia de: divulgación de la investigación, la oferta de programas de pregrado y post grado que respondan a las necesidades sociales, adicionalmente se recomienda que el tema sea internalizado a nivel de escuelas y departamentos para que emitan opinión. Desde la investigación se considera necesario el desarrollo de proyectos que respondan a los problemas más apremiantes de la sociedad panameña como el tema del transporte, la seguridad, seguridad alimentaria entre otros.

### **Taller de Consulta**

Para conocer la opinión de las Unidades académicas se realizó un Taller de consulta, al cual se convocaron los 18 decanatos y 13 institutos de la UP. El taller de 4 horas se celebró el día 6 de junio en el Auditorio del ICASE con la asistencia de 16 participantes (8 de institutos y 7 de Facultades).

**Cuadro 1**  
***Taller de Consulta - Representación por Unidad Académica***

<b>Unidad Académica</b>	<b>Número de Participante</b>	<b>Unidad Académica</b>
Total	15	4 Facultades 8 Instituto
Facultades	7	Humanidades, Arquitectura, Enfermería y Comunicación
Institutos	9	ICASE, IDEN, Instituto Especializado de Análisis (IEA), Instituto Pro

---

Mejoramiento Ganadero (PROMEGA), Instituto del Canal, Instituto de la Mujer (IMUP), Instituto de Alimentación y Nutrición y el Instituto de Criminología.

---

Utilizando 4 matrices los participantes identificaron los logros de la implementación de política de RSU, las acciones y proyectos estratégicos propuestos en el Plan de desarrollo 2007-2011 para alcanzar la RSU en cada unidad académica, las experiencias que en la actualidad se desarrollan en materia de RSU y finalmente sugerencias al plan de Mejoramiento 2012-2017.

Respecto a la consulta acerca de los logros alcanzados con la implementación de la política de RSU, los grupos no pudieron identificar con claridad los mismos.

Solo el grupo de las Facultades pudo hacerlo, aunque mencionó solo uno (1).

## Cuadro 2

### *Logros de Implementación de RSU*

<i>Unidad Académica</i>	<i>Logros</i>
Instituto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indican que existen lineamientos pero no se aplican</li> <li>• Existe una orientación al RSU</li> </ul>
Facultades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de normativa que obliga a estudiantes a realizar trabajo social</li> </ul>

En relación a las tres (3) acciones propuestas en el Plan de Desarrollo 2007-2011, (Fortalecimiento de planes y programas de estudio desde el enfoque de RSU, Creación de núcleos gestores de RSU y la creación de Espacios universitarios para RSU), prioritarias para la ejecución de la política de RSU, el grupo de las Facultades dijo “no” haber realizado nada en ninguno de los tres aspectos; mientras que el grupo de los Institutos señaló que sí se ha realizado algo en relación al fortalecimiento de planes y programas, mientras que en lo que respecta a la creación de núcleos rectores dicen que “hay que mejorar”, por lo cual se deduce que se han conformado y que finalmente respecto a los espacios para RSU, éstos se han dado a través de los medios de comunicación. (Ver cuadro).

Se observa además que se indican limitaciones relacionadas con disponibilidad de recursos para la ejecución de las acciones, así como falta divulgación de la misma.

Institutos			periódico,
	Limitaciones: Personal, recursos financieros, espacio físico.		
Facultades	No	No	No
	Limitaciones: Falta de divulgación de políticas de RSU		

Acerca de las experiencias (proyectos, programas, etc.) que están desarrollando con enfoque de RSU, los grupos identificaron algunas acciones que se demuestran en el cuadro que sigue:

**Cuadro 4.**  
*Experiencias desarrollándose con enfoque de RSU*

<b>Unidad Académica</b>	<b>Proyectos/ programas</b>
Instituto de Mujer	— Proyecto de Formación Política de mujeres (4 provincias) — Investigación: evolución de la participación política de las mujeres en Panamá
IEA	— Investigación de Impacto social sobre acumulación de químicos en la placenta
ICASE	— Investigación en aspectos Educativos.
Criminología	— Foros de discusión — Investigación temas sociales de impacto (suicidio)
PROMEGA	— Capacitaciones en temas de ganadería — Programas de Transferencia tecnológica
Instituto del Canal	— Investigación del impacto de ingresos en comunidades cuenca canal. — Jornadas académicas con estudiantes, docentes y administrativos.
IDEN	— Programas radiales
Facultad Comunicación Social	— Radio Universidad para difusión de conocimiento.
Facultad Enfermería	— Investigaciones: Factor de riesgo de discapacidad en menores de 5 años. — Factores de riesgo de discapacidad en 3 comunidades: Las Minas de Herrera, el Tejal de Chiriquí, y Tonosí en los Santos — Publicaciones.
Facultad Humanidades	— Programa Radial – promoción de la Salud. — Observatorio sobre problemas sociales : Drogas, corrupción, transparencia. — Proyecto de reciclaje de desechos sólidos.
Facultad de Arquitectura	— Proyecto Madugandi



Tal y como se observa en el cuadro anterior, y analizando las respuestas a la luz de los ámbitos de que debe impactar la política de RSU, es claro que las acciones se enmarcan dentro de los ámbitos: del conocimiento y el social.

Finalmente y en relación a las sugerencias al Plan de mejoramiento los grupos respondieron lo siguiente. (Ver cuadro).

### **Cuadro 5**

#### ***Sugerencias para inclusión de RSU en el Plan de Mejoramiento 2012-2016***

<b>Nivel de actuación</b>	<b>Acción</b>
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgación de la Política de RSU a la comunidad universitaria.</li> <li>• Elaborar material informativo</li> <li>• Desarrollo de foros y congresos</li> <li>• Establecimiento de núcleos gestores de RSU</li> </ul>
Unidades Académicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión de las acciones RSU en los POAS para asignación de recursos.</li> <li>• Fortalecimiento de los proyectos de trabajo social con enfoque de RSU.</li> <li>• Programas de Reciclaje con estudiantes.</li> <li>• Fortalecimiento de Planes de estudio y Programas con énfasis en RSU.</li> </ul>

### **Análisis Documental**

Para el Análisis documental se utilizó una matriz que permite identificar en cada uno de los documentos el impacto de la ejecución de los 4 componentes de la RSU: campus responsable, Formación profesional y ciudadana, Gestión social del Conocimiento y Participación Social. Los documentos revisados son:

- El Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011 de UP: Presenta el Plan Estratégico Institucional para el período 2007-2011. Incluye los antecedentes de política de educación superior, el proceso de elaboración del plan estratégico y las políticas, ejes estratégicos y su respectivo

desarrollo; para el período 2007-2011. Propone el desarrollo de seis (6) políticas universitarias a implementarse para el período 2007-2011 enfocadas en: lo académico, la investigación, la extensión, la vida estudiantil, la gestión administrativa y financiera y la responsabilidad social universitaria.

- Informe de Autoevaluación Institucional 2012: presenta la autoevaluación institucional realizada para la Universidad de Panamá a la luz de los requerimientos para la Acreditación. Muestra además la metodología empleada y un reporte de cada uno de los cuatro (4) Factores a evaluar (Docencia, investigación e innovación, extensión y gestión institucional), en cada uno de sus 19 componentes.
- Memorias Institucionales: Contiene el recuento de las actividades institucionales desarrolladas anualmente.
- Plan de Mejoramiento 2012-2017: Conforme a la aplicación de la Ley 30 de julio de 2006, las universidades elaborarán un plan de mejoramiento a tendiendo a los resultados del proceso de autoevaluación institucional con miras al logro de los estándares de calidad de la educación superior.
- Consejo de Rectores / Comisión de Desarrollo Ciudadano y Responsabilidad Social 2012: comisión que, a lo interno del Consejo de Rectores de Panamá, de contenido y forma a la puesta en práctica de un compromiso que las universidades panameñas deben asumir, en función de centros de estudios superiores que forman a los futuros profesionales del país que serán los/las responsables de dirigir las políticas tanto del sector público como privado.

Cada uno de los documentos fue revisado procurando identificar las acciones que se mencionan en función del logro de los 4 Ejes de RSU.

Se advierte que el eje de **Campus Responsable** es el que menos se desarrolla; mientras que el de **Participación Social** evidencia mayor grado de ejecución evidenciándose muchas acciones y actividades que se realizan buscando promover la gestión social comunitaria, así como el

desarrollo de proyectos dirigidos a fomentar el aprendizaje mutuo con la intervención con múltiples actores.

Respecto a los documentos, finalmente podría señalarse que:

- **El Plan de Acción de la Comisión de Desarrollo Ciudadano y Responsabilidad Social** del Consejo de Rectores (2012), es el documento que de mejor manera presenta (con coherencia y relevancia) acciones para el logro de RSU. Muestra claridad en el manejo conceptual de RSU y se propone acciones concretas para su fomento.
- **Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011 UP.** Logra presentar de forma coherente, aspectos de RSU. Se destaca la declaración de una Política de RSU y claros lineamientos estratégicos con acciones específicas para su logro. Esta fortaleza asegura de alguna manera que el resto de los lineamientos estratégicos propuestos apunten a articular metas relacionadas con el cumplimiento de la RSU en al menos tres de los 4 ejes.
- **El Informe de Autoevaluación Institucional 2012-UP.** Aun cuando el Plan de Desarrollo establece una política RSU el informe de Autoevaluación Institucional solo menciona este aspecto con propiedad en una ocasión. Se evidencian algunos aspectos importantes relacionados, aunque de forma desvinculada y poco coherente. Esto podría quizás justificarse por el tipo de formato con el que se rindió el reporte, aunque es claro que el tema de RSU es un elemento importante a destacar para el logro de la calidad y por ende para alcanzar la acreditación institucional.
- **Memorias Institucionales UP (2011 y 2012).** Dejan claro el sinnúmero de actividades que realizan las unidades académicas a nivel nacional, las cuales más que nada logran enfocarse en el área de extensión (más relacionada con el eje de RSU de participación social). Vale destacar que las Memorias de la UP muestran también de buena forma el desarrollo de acciones de investigación y la difusión del saber. No se evidencia con claridad, correspondencia entre la meta de política de RSU, los lineamientos propuestos en el Plan de Desarrollo y las actividades presentadas.

- **Plan de Mejoramiento 2012** – Este documento, vinculado con en el Informe de Autoevaluación y el informe de evaluación de Pares externos, no menciona prácticamente nada respecto al tema de RSU pareciendo que, o se lograron los objetivos propuestos en la política a cabalidad, o se desconoce que quedan tareas pendientes por realizar.

### **Propuesta de RSU para ser insertada en el Plan de Mejoramiento.**

Los objetivos de la política de RSU para la Universidad de Panamá en función de cada uno de los ámbitos que impacta la organización. A continuación se plantean algunos aspectos a considerar partiendo de los principios rectores que orientan la política, los objetivos, ejes estratégicos y objetivos estratégicos así como algunas propuestas de actividades o proyectos a implementar. Se trata de ideas base, para el iniciar el debate con los diversos actores, por lo que parte de experiencias internacionales, sugerencias, debilidades reconocidas en el estudio y aspectos clave que podrían ser potenciados.

### **Marco Normativo**

La Ley 24 de 14 de junio de 2005 que rige la Universidad de Panamá, establece que es la universidad oficial de la República, con carácter popular y al servicio de la nación panameña sin distinción de ninguna clase (artículo 1). Reconoce a su vez que tiene facultad para organizar sus estudios (artículo 3), está inspirada en principios democráticos de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, participación, transparencia, y rendición de cuentas (artículo 6), destacando además que “...Garantiza que la docencia, la investigación y la actividad universitaria, están orientadas a la construcción de una cultura de paz con justicia social” (artículo 6).

Entre sus fines se destacan (artículo 7):

1. *“Difundir los aspectos culturales y promover la creación de una nueva cultura.*
2. *Fomentar el respeto a los derechos humanos, el progreso social, el ambiente y el desarrollo sostenible.*

3. *Fomentar el pensamiento crítico y el espíritu emprendedor.*
4. *Formar recursos humanos dotados de conciencia social para el desarrollo del país en aras del fortalecimiento de la soberanía nacional.*
5. *Fomentar la generación de conocimientos y su transferencia de manera crítica a la sociedad.*
6. *Fomentar la evaluación de la calidad en la realización de sus funciones.*
7. *Apoyar el sector público y privado para contribuir al desarrollo nacional.*
8. *Fomentar los principios de equidad y de justicia social.*
9. *Inventar nuevos instrumentos ideológicos y estratégicos para que puedan resolver las crisis sociales.”*

En ese mismo orden de ideas el Artículo 8 señala que: *“La Universidad de Panamá mantendrá y promoverá, en la ejecución de sus funciones, la adecuada utilización de la ciencia y la tecnología, a fin de asegurar su desarrollo; adoptará innovaciones técnicas, metodologías modernas y modalidades educativas apropiadas para brindar la más alta calidad en sus servicios, extenderlos a toda la geografía nacional e internacional y hacer más pertinentes, eficaces y eficientes sus labores”*.

Es evidente que la normativa que soporta la Universidad de Panamá favorece y respalda la intención de instaurar una política de responsabilidad social universitaria por cuanto sus fines y principios armonizan con la intención de la RSU de lograr un compromiso ético entre la universidad y la comunidad panameña para garantizar la formación de profesionales con pensamiento crítico, innovador, espíritu emprendedor, responsables y capaces de lograr una sociedad más responsable con el ambiente, más justa y solidaria; creando las condiciones para disponer de un campus responsable y orientar la relación universidad-sociedad con vinculaciones en doble vía.

### **Principios Rectores**

Consisten en un conjunto de valores, normas, reglas que orientan la política. Estos deben manifestarse a partir del actuar del colectivo guiando una manera de ser, y pensar; esto es, sustentan la cultura sobre la cual se fundamenta la política.

- **Comunidad educativa comprometida:** La RSU debe ser asumida por toda la comunidad universitaria (profesores, administrativos y estudiantes) como un compromiso, para lograr un nuevo modelo de organización con coherencia institucional.
- **Transformación social concertada:** La RSU tiene como meta vincular a estudiantes y profesores en proyectos e iniciativas orientadas a mejorar y transformar la realidad social en acuerdo con los actores vinculados del entorno.
- **Ambiente:** Una universidad comprometida con la búsqueda de soluciones a la problemática ambiental. Respetuosa con el ambiente, segura y saludable.
- **Visión integral e interdisciplinaria:** Se concibe una visión integral que aborde la complejidad de los problemas y su solución a la luz de miradas interdisciplinarias.
- **Innovación pedagógica y científica:** Presupone la aplicación de nuevas formas de enseñar y aprender basadas en metodologías dialógicas y participativas con recursos tecnológicos y científicos que conduzcan al desarrollo del carácter activo del estudiante y la educación en valores.
- **Transparencia y rendición de cuentas:** La RSU debe garantizar que las decisiones, procesos y acciones desarrollados sean transparentes al escrutinio de la sociedad y que además procure responsabilidad frente a los impactos que se generen.
- **Trabajo colaborativo:** La universidad debe propiciar el trabajo colaborativo dentro y fuera, procurando el establecimiento de convenios, redes, grupos, socios con instituciones, otras universidades, empresas, asociaciones, cooperativas, entes gubernamentales etc.

- **Respeto a los intereses de los diversos actores:** Debe asegurarse el conocer, respetar, considerar y responder a través de prácticas de diálogo constructivo a los diversos grupos de interés.
- **Respeto a la normatividad internacional de Comportamiento:** Ser coherentes con la normativa internacional de comportamiento ambiental social y humano.
- **Objetivos Generales de Política de RSU**

Los objetivos de la política de RSU para la Universidad de Panamá se plantean en función de cada uno de los ámbitos que impacta la organización.

<b>Ámbitos que Impacta</b>	<b>Objetivos de Política RSU</b>
<b>Organizacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanzar en el diseño de un sistema de gestión que promueve el comportamiento organizacional responsable basado en prácticas éticas, democráticas y ambientalmente sostenibles.</li> </ul>
<b>Educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar una formación académica , basada en competencias de responsabilidad; a partir de una orientación curricular afirmada en la realidad social nacional y del mundo, y7 el aprendizaje solidario basado en proyectos sociales con el fin de asegurar el compromiso de los egresados con el desarrollo social y el ambiente.</li> </ul>
<b>Conocimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar la actividad científica a través de una concertación de las líneas de investigación universitaria con actores especialistas y expertos externos conocedores de los problemas; a fin de hacer coincidir la producción de conocimientos con la agenda de desarrollo local y nacional y con los programas sociales del sector público.</li> </ul>
<b>Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la realización de proyectos sociales y comunitarios con el fin de establecer vínculos (capital social) para el aprendizaje mutuo y el desarrollo del capital social tendiente a la mejora de la calidad de vida.</li> </ul>

### **Objetivos Estratégicos y acciones prioritarias**

- **Lineamiento de Política hacia lo Organizacional**

**Objetivo General:** Avanzar en el diseño de un sistema de gestión que promueva el comportamiento organizacional responsable basado en prácticas éticas, democráticas y ambientalmente sostenibles

**Eje Estratégico:** Campus Responsable.

**Actores principalmente involucrados:** administrativos, profesores, estudiantes

Objetivos Estratégicos	Acciones / Proyectos
Fomento de un sistema de gestión ético y transparente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículos pertinentes y contextualizados a partir de las problemáticas reales (económicas, sociales, ecológicas) de la sociedad.</li> <li>• Asegurar la formación ética de los estudiantes a partir de métodos y técnicas creativas, constructivistas y solidarias; que faciliten el aporte reflexivo y propositivo para el mejor logro de la comprensión y transformación sostenible de la realidad.</li> </ul>
Atención a los estudiantes pertenecientes a grupos socialmente marginados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de programas de becas, convenios, intercambio e incentivos para estudiantes en situaciones sociales vulnerables.</li> </ul>
Promover actividades de vivencia y compromiso social en escenarios reales de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de oportunidades de servicio sociales, proyectos, prácticas, voluntariado, entre otros; que impliquen la participación de los estudiantes de acuerdo con los demás actores sociales y bajo la guía de los profesores para la solución de los problemas concretos de las computadoras.</li> </ul>
Generar espacios de diálogo, análisis y debate; que faciliten el contacto con actores externos con miras a fortalecer las mallas curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar el trabajo interdisciplinario e inter sectorial, con el fin de promover relaciones con actores extramuros para la solución de los problemas que enfrentan la sociedad panameña, latinoamericana y mundial.</li> </ul>



- **Lineamiento de Política hacia el Conocimiento**

**Objetivo General:** Orientar la actividad científica a través de una concertación de las líneas de investigación universitaria con actores especialistas y expertos externos conocedores de los problemas; a fin de hacer coincidir la producción de conocimiento con la agenda de desarrollo local y nacional y con los programas sociales del sector público.

**Eje Estratégico:** Gestión Social del Conocimiento

**Actores principalmente involucrados:** profesores- investigadores, estudiantes, organizaciones comunitarias, entes de investigación, colegios profesionales

Objetivos Estratégicos	Acciones / Proyectos
<p>Impulsar, a partir de las necesidades sociales reales, una investigación universitaria de carácter transdisciplinario que ayude a garantizar un desarrollo humano sostenible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar líneas de investigación universitarias que respondan a las necesidades y demandas sociales más apremiantes.</li> <li>• Desarrollo de jornadas de intercambio de información, debate y análisis para la identificación de los aspectos que requieren ser investigados de forma interdisciplinaria.</li> <li>• Propiciar el desarrollo de investigaciones aplicadas con participación de estudiantes, profesores y actores externos; para el cumplimiento de Metas del Milenio, convenios ambientales (cambio climático), de salud, educación y agricultura entre otros.</li> <li>• Difusión y transparencia de conocimientos generados a partir de las investigaciones realizadas, con énfasis en los grupos o actores implicados.</li> </ul>

- **Lineamiento de Política hacia lo Social**

**Objetivo General:** Promover la realización de proyectos sociales y comunitarios con el fin de establecer vínculos (capital social) para el aprendizaje mutuo y el desarrollo del capital social tendiente a la mejora de la calidad de vida.

**Eje Estratégico:** Participación Social

**Actores principalmente involucrados:** profesores, investigadores, estudiantes, organizaciones comunitarias, empresa, entes públicos, autoridades

Objetivos Estratégicos	Acciones / Proyectos
<p>Propiciar el impulso de proyectos de desarrollo humano y sostenible como parte del compromiso de la Universidad para mejorar las condiciones de vida de las personas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar relaciones formales e informales con los diversos actores sociales, que generen confianza y propicien el intercambio colectivo de experiencias de aprendizaje y beneficios recíprocos, fomentando con ello el capital social.</li> <li>• Establecimiento de programas de trabajo con base en las agendas locales y nacionales de desarrollo, respondiendo y apoyando el logro de los objetivos comunitarios más apremiantes.</li> <li>• Desarrollo de actividades intra extramuros tendientes a fomentar la cultura, la ciencia, la tecnología y el saber a la comunidad.</li> <li>• Brindar servicios a la comunidad tipo asistencia técnica, consultorías, prácticas socio-comunitarias (realizadas por estudiantes en equipo con profesores que supervisan dentro de espacios curriculares); con el fin de apoyar las iniciativas comunitarias de mejoramiento de calidad de vida.</li> </ul>

## Gestión de la Política de RSU

Para una gestión exitosa de la Política de RSU, es importante el compromiso colectivo de la comunidad universitaria. Esto es así ya que este esfuerzo va a suponer la conformación de equipos interdisciplinarios los cuales estarán especialmente encargados de asegurar los procesos, la calidad de los resultados y la participación cada vez más estrecha de los entes involucrados. Por sus características, la gestión de la Política de RSU supone esfuerzos integrales (no especializados o exclusivos de una oficina) debido a que incluye aspectos institucionales, académicos, cognitivos y de impactos (internos y externos) que la universidad genera con la sociedad. El desafío para lograr este tipo de procesos, de acuerdo a Vallaey 2009, es sin duda, “permear, orientar y comprometer a la universidad hacia su responsabilidad social sin afectar a la libertad de sus actores sino aprovechándola, lo que implica un gran esfuerzo de comunicación, coordinación y creación de sinergia”.

A nivel interno, será necesario, poner en marcha un conjunto de acciones primordiales que implican:

- La **organización** de los trabajos identificando niveles gerenciales de toma de decisiones, de coordinación y operativos, los cuales asegurarán el logro de las metas.
- Identificación de los **recursos** que serán necesarios, con el fin de optimizar y no sobredimensionar las acciones.
- Desarrollo de una **estrategia comunicacional (interna y externa)** que atienda el qué, el cómo y a quiénes comunicar la política de RSU, asegurando con ello la participación, el compromiso y la transparencia de los procesos.

Respecto a esto último cabe destacar que la comunicación es pieza fundamental en todo proceso de implementación de una política educativa, ya que permite que a lo interno y a lo externo; pueda darse a conocer lo que se pretende cambiar, cómo se espera lograrlo, con quiénes, en cuánto tiempo y con qué fin. El proceso comunicacional a lo interno de la universidad permite estar informados del desarrollo, la coordinación y el cumplimiento de las tareas, promover nuevas mentalidades, modificar ciertos comportamientos, elevar el espíritu del trabajo en equipo,

favorecer el sentido de pertenencia a la organización, mejorar la eficacia, dinamizar el potencial creativo y la innovación; todos estos elementos claves para el éxito de una política de RSU.

Algunos medios internos comunicacionales que podría ser utilizados para la comunicación de la política de RSU son: la intranet, los boletines de noticias, las informaciones radiales, las comunicaciones normativas, la Web, periódicos universitarios entre otros.

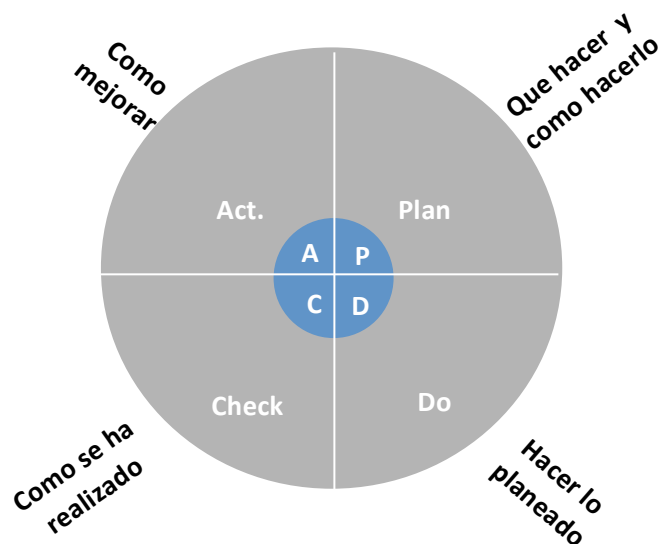
Externamente la comunicación de la política hace posible dar a conocer a los actores externos (otras universidades, entes gubernamentales, empresas, autoridades locales, asociaciones, gremios, etc.) las acciones que se pretenden llevar adelante, darles visibilidad, garantizar la reputación y aceptación social, aumentar la valoración y el posicionamiento de la institución, generar información relevante que desmitifica las actividades complejas de la organización, mostrar resultados, lograr apoyos y sinergias; modelando con ello, un clima favorable externo, que propicie el logro de las metas de política.

### **Calidad en la Gestión**

Procurando asegurar la calidad en la gestión, se cree conveniente organizarse a partir del ciclo Deming o ciclo **PHVA** (planear, hacer, verificar y actuar), el cual consiste de una secuencia lógica de cuatro pasos: **PLANEAR, HACER, VERIFICAR Y ACTUAR**.

- **PLANEAR- FORMULAR UN PLAN:** Se establecen los objetivos estratégicos de RSU, se detallan las especificaciones de los resultados esperados, se colectan los datos relevantes, se determinan las causas de los problemas y se procede a la elaboración de un plan de acción e identificación de los puntos de medición.
- **HACER- Llevar a la práctica las acciones definidas:** supone aplicar las acciones y documentarlas, esto es implementar el Plan de acción de RSU.

- **VIGILAR- Verificar si se ha alcanzado el objetivo:** Consiste en vigilar los cambios que se hayan realizado y obtener retroalimentación; esto es medir los resultados obtenidos a partir de indicadores.
- **ACTUAR- Mantener los resultados:** implica realizar los ajustes necesarios, aplicar mejoras y si se alcanzó el objetivo, estandarizar los cambios efectuados.



Una buena actitud debe acompañar el sistema, por ende las personas de la organización son los mejores aliados. Estos colaboradores internos se constituyen en los impulsores, motivadores y la mejor fuente de ideas para la mejora continua y escalonada de los procesos.

Las personas de la organización implicadas en la política de RSU deberán estar capacitadas para liderizar acciones, impulsar iniciativas, producir reportes, apoyar, promover y comunicar; por lo que deberán además contar con el apoyo técnico y los recursos necesarios para asegurar los cambios.

Indicadores de Seguimiento y Evaluación

Un indicador es una unidad de medida que permite el seguimiento y evaluación periódica de las variables clave de una organización, mediante su comparación en el tiempo. Es una expresión que establece una relación entre dos o más variables, la que comparada con periodos anteriores, productos similares o una meta o compromiso, permite evaluar desempeño.

Objetivos Estratégicos	Indicadores
<b>CAMPUS RESPONSABLE</b>	
Fomento de un sistema de gestión ético y transparente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Número de quejas acerca de situaciones de discriminación, falta de comunicación, transparencia, etc.</li> <li>— Sistema de selección de proveedores, compras y adquisiciones según criterios de responsabilidad social y ambiental; diseñado y normado.</li> <li>— Existencia de un código de conducta que garantice que valores y principios de RSU se incorporen a los procesos de trabajo y a las actitudes / comportamiento de las personas.</li> <li>— Número de personas capacitadas en temas de RSU.</li> <li>— Número de acciones de comunicación y divulgación realizadas en el campus.</li> <li>— Reporte anual de la gestión económica y financiera de la institución.</li> </ul>
Promoción de buenas prácticas ambientales dentro de las instalaciones y edificios universitarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Porcentaje de proyectos desarrollados que aseguren buenas prácticas ambientales.</li> </ul>
<b>FORMACIÓN PROFESIONAL RESPONSABLE</b>	
Inclusión de temáticas ciudadanas y de RS en el currículum.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Porcentaje de cursos de carreras que abordan temas de Objetivos del Milenio, el Pacto Global, la Carta de la Tierra o el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sustentable.</li> <li>— Porcentaje de cursos cuya metodología didáctica promueve la adquisición de competencias ciudadanas.</li> <li>— Número de profesores capacitados por año en temas de educación ciudadana, responsabilidad social y ética.</li> </ul>
Atención a los estudiantes pertenecientes a grupos socialmente marginados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad social que disponen de un incentivo para realizar sus estudios universitarios.</li> </ul>
Promover actividades de vivencia y compromiso social como escenarios de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Número de proyectos sociales con fines académicos emprendidos en cada facultad.</li> <li>— Número de profesores capacitados en esa estrategia de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
Generar espacios de diálogo, análisis y debate; que faciliten el contacto con actores externos con miras a fortalecer las mallas curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Número de actividades realizadas anualmente (reuniones, talleres, simposios, conferencias, jornadas, conversatorios) realizados para mejorar la pertinencia social de la enseñanza.</li> <li>— Número de vínculos (convenios de cooperación y proyectos) establecidos por tipo de socio (sector) para mejorar la pertinencia social de la enseñanza.</li> <li>— Cantidad de egresados.</li> </ul>

## Objetivos Estratégicos

## Indicadores

**GESTIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

Impulsar a partir de las necesidades sociales reales existente, una investigación universitaria de carácter transdisciplinaria, que ayude a garantizar un desarrollo humano sostenible.

- Propuesta de Líneas de investigación por facultad que respondan a las temáticas sociales y ambientales.
- Porcentaje de equipos de investigación de carácter interdisciplinarios creados.
- Cantidad de talleres de capacitación para el desarrollo de habilidades transdisciplinarias para profesores e investigadores.
- Porcentaje de artículos publicados con carácter social/ambiental y transdisciplinario.
- Porcentaje de miembros no universitarios asociados a los proyectos de investigación.
- Cantidad de encuentros entre académicos y socios externos para la investigación aplicada en temas sociales y ambientales.
- Cantidad de proyectos en colaboración con socios gubernamentales.
- Cantidad de proyectos en colaboración con ONG.
- Cantidad de proyectos en colaboración con otras universidades, organismos de investigación, etc.
- Cantidad investigaciones culminadas por año orientadas en temas y ejes prioritarios para el desarrollo social y ambiental.

**PARTICIPACIÓN SOCIAL**

Propiciar el impulso de proyectos de desarrollo humano y sostenible como parte del compromiso de la Universidad para mejorar las condiciones de vida de las personas.

- Cantidad de convenios vigentes y activos con actores externos para el desarrollo social y ambiental.
- Cantidad de proyectos / programas realizados con actores externos para el desarrollo de la agenda social y ambiental comunitaria.
- Número de Redes para el desarrollo a las que pertenece la universidad
- Porcentaje de actividades de difusión de la cultura, la ciencia, la tecnología y el saber dirigidas a la comunidad por facultad y/o centro regional.
- Porcentaje de actividades de servicio por tipo realizadas en conjunto con la comunidad.
- Número de beneficiados de los programas.
- Número de socios colaboradores que participan por año por facultad o Centro Regional.



## **Conclusiones**

Una vez realizada la investigación se concluye que:

- Es evidente que la Universidad de Panamá reconoce la importancia de la RSU, por lo que procuró insertar este tema en sus políticas institucionales y dentro del Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011 como un objetivo estratégico prioritario (con acciones y tareas precisas). Todo esto, consecuente con lo sugerido por UNESCO en 1998, referente al logro de estándares de calidad de cara al siglo XXI.
- Aún los documentos declaratorios de política y el esfuerzo de planificación estratégica institucional, es evidente que existe un desconocimiento de la política de RSU y de las acciones y proyectos planificados para el logro de la misma.
- Atendiendo a lo anterior, los sujetos estudiados no reconocen la existencia de la política y menos el objetivo estratégico de “Promover una cultura de RSU”, propuesta en el Plan Estratégico 2007-2011. Por lo cual no se logra identificar los alcances de la misma.
- Desde el punto de vista conceptual no se tiene claridad de qué es la RSU, sus implicaciones, ámbitos de impacto, ni sus fines. Muchas veces se le relaciona con la RSE aunque de manera vaga. Esta característica supone un desconocimiento de qué actividades se desarrollan con este modelo y qué otras podrían llegar a realizarse para su logro.
- A pesar de ser una política institucional los documentos revisados (memorias, Informe de Autoevaluación, Plan de Mejoras) no reconocen su existencia ni sus vinculaciones ni importancia. Quedándose el tema muy someramente evaluado y atendido.
- Respecto a los proyectos y acciones propuestas para la ejecución del Objetivo Estratégico ocho (8) de RSU, solo lo relacionado con el fortalecimiento de los planes de estudio con enfoque de RSU pareció lograrse aunque débilmente. Los otros dos proyectos relacionados con la creación de núcleos gestores de RSU en las unidades académicas y el desarrolló el rol integrador de espacios universitarios de RSU, no se alcanzaron. De esto dan evidencia las entrevistas, el taller y los documentos revisados.
- A pesar de lo anterior, existe gran interés por insertar el tema de RSU en la dinámica de trabajo de las unidades académicas de la Universidad de Panamá. Es evidente el desarrollo de un sinnúmero de acciones realizadas bajo el espíritu de RSU en toda la Universidad y que atienden casi todos los ejes. Esto puede rescatarse del análisis documental y de las experiencias de los asistentes al Taller.
- El Plan de Mejoramiento que acompaña el Informe de Autoevaluación de la UP (marzo, 2012) no considera adecuaciones ni mejoras al Factor tres (3) de Extensión en el Componente nueve (9) de

Políticas; aun cuando incluso el período de implementación de la Política de Responsabilidad Social Universitaria venció en 2011. Atendiendo a ello, se hace necesario insertar una propuesta integral y coherente de Responsabilidad Social Universitaria para la UP al 2018 que garantice generar impactos en lo educativo, lo cognitivo y epistemológico, el funcionamiento organizacional (laboral y ambiental) y lo social.

- Sin duda, la formulación e implementación de una política educativa orientada a la RSU supone grandes esfuerzos en pos de un modelo más responsable. Esto implica cambios y ajustes a la organización universitaria desde las perspectiva administrativa y de procesos de la gestión interna asegurando con ello un “campus responsable”, así como el desarrollo de acciones en el plano académico incidiendo en la forma en que se enseña y se aprende, lo que incluiría cambios y/o ajustes en el currículo y revisión de las líneas y los tipos de investigación que se realizan; 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 profesores) sino también los diferentes “públicos” (egresados, competidores, comunidades locales, proveedores de servicios, el Estado, entre otros) que mantienen vínculos con la organización. Todo este esfuerzo requerirá de una estrategia bien pensada y articulada para la comunicación de la política y a su vez de un sistema de seguimiento y monitoreo acerca de su ejecución con indicadores específicos.

## Referencias bibliográficas

### Libros

- Ander-Egg, Ezequiel. (2000). Métodos y Técnicas de investigación Social III. Cómo Organizar el Trabajo de Investigación. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos. MacGraw Gill.
- Bernal, César Augusto. (2002). Metodología de la Investigación: para Administración y Economía. Colombia: Prentice Hall.
- Cohen, Louis y Lawrence Manion. (2002). Métodos de Investigación Educativa. Madrid: Editorial La Muralla, S. A. 2da Edición.
- Colom, Antoni y Emilia Domínguez. (1997). Introducción a las Políticas de la Educación. Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y Del Desarrollo (1988). Nuestro Futuro Común. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Universidad de Panamá. (2008). Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011.
- Universidad de Panamá. (2012). Plan de Mejoramiento 2012-2018
- Universidad de Panamá. (2011). Rendición de Cuentas 2011.
- Domínguez Pachón, María Jesús. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. Redalyc, Volumen 8, (37-67). Recuperado de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67812869001>

Tunnerman, Carlos. (2009). La Educación Superior necesaria para el Siglo XXI. Revista Temas No. 57, (42-51).

### Informes

Banco Interamericano de Desarrollo. (2005). Información empírica y desarrollo de políticas educativas en América Latina. Trabajo preparado para la Reunión del Diálogo Regional en Educación del BID. Recuperado de: <http://www.iadb.org/es/publicaciones/detalle,7101.html?id=9022>

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.html](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html)

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: [http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado\\_cmes09es.pdf](http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_cmes09es.pdf)

Universidad Construye País. (2004). Observando la Responsabilidad Social Universitaria. Documento de Trabajo. Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas\\_RSU/ObservandolaRSU.pdf](http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas_RSU/ObservandolaRSU.pdf)

Vallaeys, François. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Monterrey: Programa para la Formación en Humanidades. Tecnológico. Recuperado de: [http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad\\_social\\_universitaria\\_francois\\_vallaeys.pdf](http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaeys.pdf)

Vallaeys, François. (2007). La Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cómo entenderla para quererla y practicarla? Recuperado de: [http://www.oi.cl/joomla/images/documentos/rsu/rsu\\_como\\_entenderla\\_quererla\\_practicarla.pdf](http://www.oi.cl/joomla/images/documentos/rsu/rsu_como_entenderla_quererla_practicarla.pdf)

## **Libros electrónicos**

Espino Vargas, Pedro y Luis Augusto Villanueva Benites. (2008). Modelo de gestión socialmente responsable para la promoción de impactos educativos, cognitivos, organizacionales y sociales de la Universidad Nacional “Santiago Antunez de Mayolo”. Recuperado de Gaete, Ricardo. Blogger. (2011). Compartiendo Experiencias Universitarias. Recuperado de <http://compartiendoexperienciauniversitaria.blogspot.com/2011/03/la-universidad-socialmente-responsable.html>.

Gil, Magdalena. (2007). Responsabilidad Social y Universidad.¿ Han incorporado el Enfoque RS las Universidades Chilenas? Recuperado de <http://www.techo.org/wp-content/uploads/2013/04/2007Gil.pdf>

## **Revista en línea**

González Gaudiano, Edgar. (2003). Hacia un Decenio de la Educación para el Desarrollo Sustentable. Revista ‘Agua y Desarrollo Sustentable’, Vol. 1, Núm. 5. pp. 16-19. Recuperado de <http://www.aguaydesarrollosustentable.com/>.

## **Página web**

Universidad Internacional. (2009). Responsabilidad Social Universitaria. México. <http://www.rsu.uninter.edu.mx/index.html>

## La inteligencia emocional como factor clave en el perfil de competencias docentes: El caso de formadores de docentes universitarios.

Pág. 77- 107

**Zenaida M. Campbell\***

\* Psicóloga, Docente en la Facultad de Ciencias y Tecnología

Universidad Tecnológica de Panamá

[zenaida.campbell@utp.ac.pa](mailto:zenaida.campbell@utp.ac.pa)

Fecha de Entrega:  
marzo de 2014.

Fecha de Aceptación:  
mayo de 2014.

### Resumen

El docente ejerce un papel central en la educación emocional: su accionar pedagógico y su forma de interacción, pueden encausar o dificultar ese proceso. Por ello es importante la inteligencia emocional y la salud emocional del docente. La inteligencia emocional ha sido ampliamente estudiada, pero con pocas evidencias en lo relativo a su incidencia en el papel de docentes que participan en la instrucción académica de otros docentes.

Esta investigación analiza la realidad de la inteligencia emocional en una muestra de formadores de docentes universitarios y su relación con la forma como son percibidos por sus estudiantes. Los resultados revelan la relación positiva entre las variables estudiadas, constituyéndose en referente y nos alerta, acerca del valor de propiciar la optimización de competencias emocionales, en beneficio de los docentes en formación y de sus actuales y futuros estudiantes.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, docente, formador de formadores, percepción del docente en sus estudiantes.

### Abstract

The faculty plays a pivotal role in the student's emotional education, since the educator's pedagogical praxis and interaction styles may promote or obstruct this process. That is why both the faculty's emotional intelligence and emotional health are of utmost importance. In this respect, emotional intelligence has been thoroughly studied, but with little evidence in regards to its impact on the role of professors who take part in the academic training of other professors.

This research analyzes the reality of emotional intelligence from a sample of professor trainers and its relationship with the way they are perceived by their students. The findings reveal the positive relationship between the variables studied, thus becoming a benchmark and warning us about the importance of promoting emotional competences optimization, for the benefit of professors in training and their current and future students.

**Keywords:** Emotional intelligence, professor, students perception of their professor, pressor trainer.

## Introducción

La inteligencia emocional es la capacidad de procesar información emocional con exactitud y eficiencia (Mayer et al., 2000); de reconocer y manejar las emociones propias y de interpretar las emociones en las interacciones con otros, lo que permite actuar en consecuencia e interactuar positiva e incluso exitosamente tanto en la cotidianidad como en lo profesional (Goleman 1995). Si bien Goleman no fue el primero en utilizar el término (*Wayne 1966; Gardner, 1983; Greenspan 1989*), es a él a quien se le atribuye su popularidad.

Ciertamente, la inteligencia emocional ha sido ampliamente debatida, a través de una serie de publicaciones más de corte filosófico y anecdótico, que técnico. Como constructo, ha sido muy estudiado y aún con la diversidad de investigaciones que demuestran su valor en la educación integral, en el desarrollo de capacidades adaptativas y de resolución de problemas, pocos datos científicos han avalado sus efectos beneficiosos en el aula. (Extremera y Fernández-Berrocal - 2003).

En Panamá los Programas de Postgrado en Docencia Superior, son oficialmente reconocidos como medios de desarrollo profesional docente, lo cual, al menos teóricamente colocan al formador de docentes como un agente importante de desarrollo profesional integral, que demandan los sectores productivos. Sin embargo, hasta donde ha llegado nuestra revisión bibliográfica, no contamos con datos locales documentados acerca del nivel de inteligencia emocional, ni en docentes formadores de docentes, ni de docentes universitarios en general, ni del efecto en el desarrollo integral de sus estudiantes.

Nos preguntamos, *¿Cuál es la realidad de inteligencia emocional entre los formadores de docentes? ¿Son emocionalmente inteligentes los docentes formadores de docentes universitarios? ¿Cómo son percibidos por sus estudiantes los formadores de docentes panameños emocionalmente inteligentes, respecto a los no emocionalmente inteligentes?*

A través de la relación de variables, esta investigación aspira a mostrar que el docente formador es un “obligado referente” y modelo de desarrollo profesional docente, y que su impacto en la

formación de formadores es previsible y por tanto extensiva a la formación de otros profesionales panameños.

A partir de lo expuesto, nos permitimos anticipar como conclusión, de acuerdo a nuestra hipótesis de trabajo, que los docentes emocionalmente inteligentes están en mejor disposición de aportar al desarrollo socio-emocional de sus alumnos e incluso a propiciar un mejor ambiente académico.

Además, el contar con inteligencia emocional no necesariamente implica que el docente sabe cómo estimular de manera intencionada la inteligencia emocional en sus alumnos, de ahí la importancia de orientarlos al respecto. Uno de los aspectos a valorar en este trabajo es que permite analizar el rol del docente como modelo y moldeador de competencias integrales y en el caso de la población docente en estudio, también de competencias docentes relacionadas con la capacidad de interactuar con otros, la capacidad de adaptación y la capacidad de resolución.

### **Inteligencia emocional:**

#### **Conceptualización y experiencias en contextos educativos.**

Edward Thorndike (1920:228), introdujo el término inteligencia social y la definió como *“la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas”*. Esta es considerada una de las formas tempranas y cercanas a lo que se conoció posteriormente como inteligencia emocional. En los años cincuenta, Abraham Maslow, psicólogo humanista reconocido por sus teorías para explicar la motivación, hace una descripción de cómo las personas pueden desarrollar fortaleza emocional. En 1966, B. Leuner publica un artículo en alemán cuya traducción sería «Inteligencia emocional y emancipación» (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000), en el que analiza el rol social de las mujeres y sostiene que muchas mujeres rechazan un rol social, como consecuencia de su baja inteligencia emocional, por lo que para estos autores, Leuner es el primero en hacer uso del término. El término fue utilizado posteriormente también por Wayne L. Payne (1985) en su tesis doctoral titulada Emociones e Inteligencia Emocional y en 1989 por Greenspan quien propuso un



modelo de inteligencia emocional que fue utilizado como marco referencial del modelo posteriormente desarrollado por Mayer y Salovey en 1990.

En 1983, el Dr. Howard Gardner, de la *Universidad de Harvard*, tras años de investigación y ante una postura crítica a lo que catalogó como una concepción limitada de la inteligencia, planteó en su libro (*“Frames of Mind”*) que las personas tenemos 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo (Lingüística, Lógica, Musical, Visual-Espacial, Kinestésica, Interpersonal e Intrapersonal). Gardner y su equipo no proponen la inteligencia emocional como tal, sino que identificaron dos tipos de inteligencia relacionadas con el manejo emocional y las explicaron así:

- **Inteligencia Interpersonal:** La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se haya ocultado.
- **Inteligencia Intrapersonal:** Conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

Posteriormente, otros autores como Goleman y muy particularmente Bar On, toman como base estos dos factores y los integran a la concepción y modelo de la inteligencia emocional que hoy conocemos.

La inteligencia emocional ha sido tema de interés y objeto de estudio por diversos autores: algunos intentaron explicarla a partir de sus investigaciones, mientras que otros la definieron desde su percepción y experiencias.

Veamos lo que proponen algunos autores:

## Cuadro 1 Evolución Conceptual de la Inteligencia Emocional

<i>Autor</i>	<i>Definición</i>
Anastasi (1986) Mayer y Salovey (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>La conducta inteligente es esencialmente adaptativa, en la medida en que representa modos de abordar las demandas de un ambiente cambiante</i></li> <li>— <i>La inteligencia emocional es una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos.</i></li> </ul>
Arvey, Bouchard, Carroll, Cattell, et al., 1994	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>"... una capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica la habilidad para razonar, planificar, resolver problemas, pensar abstractamente, comprender ideas complejas, aprender rápidamente, y aprender de la experiencia. No consiste simplemente en aprender libros, una pequeña habilidad académica, o en realizar tareas de las consideradas ingeniosas. Más bien, refleja una capacidad más amplia y más profunda para comprender lo que nos rodea -aprehendiéndolo, captando el sentido de las cosas, o entendiendo qué hacer. (p. B 1)</i></li> </ul>
Mayer y Salovey (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.</i></li> </ul>
Goleman, 1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>La inteligencia emocional es la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia.</i></li> </ul>
Cooper y Sawaf (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>La inteligencia emocional es la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia</i></li> </ul>
Mayer et al., 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>La capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficiencia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones.</i></li> </ul>
Saarni (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>La define como demostración de autoeficacia en expresar emociones en las transacciones sociales, en que disparan reacciones emocionales. Auto eficacia significa que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr objetivos deseados. Para que suceda el logro del auto eficacia se requiere conocimientos de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados</i></li> </ul>
Emily Sterrett (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>Conjunto de destrezas de gestión personal y destrezas sociales que permiten triunfar en el puesto de trabajo y en la vida en general.</i></li> </ul>
Bar On, 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>Define la inteligencia emocional como preocuparse por entenderse efectivamente a sí mismo y a otros, relacionarse bien con la gente y adaptarse al entorno inmediato para tener más éxito en la atención y enfrentamiento de las demandas del contexto.</i></li> </ul>
Konstantin Vasily Petridas, 2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>— <i>El Rasgo inteligencia emocional es "una constelación de auto-percepción emocional que forma parte de la personalidad"</i></li> </ul>

Fuente: Elaborado por la autora

Algunos autores proponen una concepción factorial y más integral de la inteligencia emocional, asociándola a respuestas adaptativas, pero que ciertamente su evolución refleja la forma en que gradualmente las distintas posturas y corrientes históricas se han ido reduciendo a la concepción de la inteligencia emocional como un constructo psicológico y a la concepción de la inteligencia emocional como un rasgo.

A pesar de la variedad de autores que citan y definen la inteligencia emocional, son pocos los que intentan presentar un modelo teórico que sirva de fundamento a su conceptualización. Durante la última década, el estudio de la inteligencia emocional denota dos corrientes definidas: los modelos mixtos que la describen como un conjunto de rasgos de personalidad en combinación con habilidades mentales y los modelos teóricos que la describen como una habilidad y la estudian de manera directa y separada de otras capacidades.

Para otros autores, se trata de modelos complementarios. El cuadro N°2 resume los principales modelos teóricos con sus correspondientes variables de enfoque.

**Cuadro 2**  
*Resumen de Principales Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional*

Modelos teóricos mixtos de inteligencia emocional	Modelos teóricos de inteligencia emocional como habilidad
<b>Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995)</b> — Autoconocimiento, Autorregulación, Motivación, Empatía, Habilidades sociales.	<b>Modelo de Rovira (1998)</b> — Actitud positiva; Reconocer los propios sentimientos y emociones; Capacidad de expresar sentimientos y emociones; Control de sentimientos y emociones; — Empatía; Acierto en la toma de decisiones — Ilusión y motivación; Autoestima; Saber dar y recibir; Valores alternativos; Capacidad de superación de la adversidad y frustraciones; Capacidad para integrar polaridades.
<b>Modelo revisado de Inteligencia Emocional de Goleman (2002)</b> — Conciencia de uno mismo, Autogestión, Conciencia Social, Gestión de las relaciones.	<b>Modelo de Salovey y Mayer (1990)</b> — Atención Emocional — Claridad Emocional — Reparación Emocional.
<b>Modelo Cooper y Sawaf (1997)</b> — Alfabetización emocional, Agilidad emocional, Profundidad emocional, Alquimia emocional.	<b>Modelo revisado de Salovey y Mayer (2000)</b> — Percepción Emocional — Facilitación Emocional — Comprensión Emocional — Regulación Emocional.
<b>Modelo Bar-On de Inteligencia Emocional-Social (1997; 2000)</b> — Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del Estrés, Adaptabilidad, Estado de Ánimo en General.	<b>Modelo de Saarni (2000)</b> — Conciencia del propio estado emocional, Habilidad para discernir las habilidades de los demás; Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos; Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás; Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa; Habilidad para afrontar emociones negativas; Conciencia de la estructura y naturaleza de que las relaciones; Capacidad de autoeficacia emocional.

Fuente: Elaborado por la autora

Desde la concepción de habilidad (aunque con algunas evidencias muy favorables), veremos que ha resultado compleja la medición de la inteligencia emocional y la consistencia en los resultados de las investigaciones, mientras que desde la concepción de la inteligencia emocional como rasgo, se reconoce su valor e importancia, pero como un componente de la personalidad. Aunque

en principio se presenta menos compleja de medir como rasgo, ante el reconocimiento de otra multiplicidad de variables envueltas, los resultados no son concluyentes.

### **Medición de la inteligencia emocional en contextos educativos.**

Ante la inexistencia de pruebas que evaluaran de forma directa la inteligencia emocional, las primeras investigaciones se enfocaban en variables que se interpretaban como relacionadas con la inteligencia emocional, tales como la asertividad, la empatía y las habilidades sociales, por mencionar algunas.

Con el progreso de las investigaciones en materia de inteligencia emocional en contextos educativos, se desarrollaron algunos cuestionarios que se enmarcaban en dos formas de evaluación: los auto-informes y la observación externa.

Los auto-informes se constituyen en enunciados cortos en los que el sujeto establece la autovaloración de sus habilidades emocionales, con relación a una escala dada, por lo que arroja como resultado un índice de inteligencia emocional percibida. Algunos de los auto-informes utilizados en la investigación de la inteligencia emocional en contextos educativos son:

- Trait-Meta Mood Scale-TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995); Adaptación de Extremera y Fernández-Berrocal 1998; 2004).
- Escala de Inteligencia Emocional de Shutte (Schutte, Maouff, Hall, Haggerty, Cooper y ornheim, 1998).
- Inventario EQ de Bar-On (Bar-On, 1997).
- Cuestionario de Inteligencia Emocional-CIE (Mestre, 2003).

Las pruebas de habilidad son una tercera forma de evaluar la inteligencia emocional y se enfocan en su medición directa, al explorar la capacidad del sujeto de manejar situaciones emocionales y la respuesta emocional a estímulos que las investigaciones vinculan a respuestas consideradas positivas o inteligentes, en lo que a emoción refiere. Estas se constituyen en las formas más recientes y más evolucionadas y confiables de valorar la inteligencia emocional en los sujetos.

Algunas pruebas de medida de la habilidad, utilizadas en investigaciones de la inteligencia emocional en contextos educativos incluyen:

- Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso-MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2009).
- Inventario de Pensamiento Constructivo-CTI (S. Epstein, 2012). Aunque reconocemos la ventaja de utilizar pruebas de habilidad, para los fines de esta investigación, trabajaremos con auto-informes, dada su accesibilidad y practicidad para el tiempo limitado de acceso a docentes y estudiantes con que se cuenta para recolectar los datos.

### **Estudios con docentes universitarios**

La realidad actual de crisis de valores, violencia e intolerancia, en el intercambio familiar, social y político ha propiciado en las universidades una reflexión y replanteamiento global del papel de la acción pedagógica y así contribuir a una formación más integral en el individuo, tal y como lo propone el Informe Delors. Si bien los cuatro principios que declara el informe son importantes y complementarios, el saber ser y el saber convivir, son seguramente los que mayormente inciden en la educación emocional. Con relación al valor de la educación emocional e integral, Buitrón y Navarrette (2008:3) señalan lo siguiente:

“La educación emocional entendida como el desarrollo planificado y sistemático de programas educativos que promueven la inteligencia emocional, aparece como una respuesta consecuente y acertada a las necesidades planteadas. Es un complemento indispensable de desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental en la prevención de problemáticas sociales”.

La educación emocional se enfoca en la planificación y desarrollo de competencias emocionales, que tienen que ver con aprender a manejar sus emociones y a interactuar positivamente con otros, manejando las relaciones propias de este intercambio, que por cierto no significa de ninguna manera no tener dificultades u obstáculos, pero sí saber resolverlos de forma inteligente.

Observemos que los autores también lo describen como un complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Las emociones fluyen en la cotidianidad del estudiante e influyen su disposición y capacidad para aprender. También la autopercepción y la confianza en sus capacidades se constituyen en parte de este proceso. El docente, que es parte de las figuras importantes con quien interactúa el estudiante, puede percibir “el movimiento afectivo” y estimular su direccionamiento al aprendizaje. Esto en cuanto a la respuesta natural de un docente emocionalmente inteligente.

En otro orden de ideas (complementario a la respuesta natural mencionada en el párrafo anterior), el proceso de educación emocional, no puede simplemente ser improvisado o producto de acciones aisladas y desarticuladas: debe resultar de un proceso planificado, desarrollado y modelado por el docente. Sin embargo muchos docentes no saben cómo hacerlo. En una investigación realizada por Vivas de Chacon (2004) sobre competencias socioemocionales en docentes, estos coincidieron en que las competencias pendientes de desarrollo tenían que ver con sus conocimientos acerca de las emociones y su relación con los procesos cognitivos, habilidades interpersonales que les permitirían interpretar las emociones de sus alumnos y las propias y las habilidades didácticas para este tipo de formación. De hecho, estos autores añaden que un maestro motivador, conciliador y con sentido de humor, ejerce un impacto positivo en sus alumnos, contrario a lo que sucede en el caso de docentes rígidos y poco tolerantes.

Considerando la influencia del docente y de manera particular, el formador de otros docentes universitarios, su desempeño conductual, ético, interactivo, más allá de los componentes técnico-científicos propios de la formación, el mismo debiera contar con mecanismos de formal seguimiento, tal como lo expresa el Dr. Alejandro Hernández, quien forma parte de los docentes fundadores del Programa de Postgrado en Docencia Superior de la Universidad de Panamá, la más antigua del país. Esta puesta en marcha de mecanismos más completos y efectivos de seguimiento y evaluación integral del accionar docente, no es de ninguna manera un ejercicio dirigido a incomodar, mermar o desvirtuar la dignidad docente ni la libertad de cátedra; muy por el contrario, de lo que se trata es de resaltar la importancia de la labor docente y “lo potente” que puede ser su influencia en la vida de sus alumnos, contribuyendo con ello a enrumbar positivamente el movimiento laboral y socio-político del país. Por ello conviene que el desarrollo

emocional se constituya en una política de valor prioritario para todas las universidades oficiales y particulares que expiden títulos en este Programa.

Un Equipo de investigadores de La Universidad de Málaga (Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P., 2003) propone algunas experiencias interesantes de formación y desarrollo de inteligencia emocional, que parecen estar demostrando que es posible mejorar las competencias docentes en lo que a inteligencia emocional respecta.

### **Posturas críticas a la inteligencia emocional**

Si bien son muchos los autores que desde distintas perspectivas de análisis destacan el valor de la inteligencia emocional en la vida académica, laboral y en el quehacer personal, también hay voces críticas: Conte, 2004, Davis, Stankow & Roberts 1998; Landy 2004; Locke 2004; Petrides & Furnham 2000, 2001).

Para algunos la inteligencia emocional resulta de una combinación de factores de inteligencia establecidos y de la inteligencia general, afirmación que por sí misma combina dos constructos completamente distintos, generando un claro problema de medición y sugiriendo con ello que no es un nuevo constructo (Schutle, Ree & Carretta, 2004).

Landy (2004) afirmó que los estudios de inteligencia emocional han encontrado con frecuencia inconsistencias en su validez predictiva para el éxito laboral y académico y explica esta dificultad en que parten de una premisa conceptual errónea y consecuentemente la metodología utilizada también tiene falencias: la considera una medida de la inteligencia abstracta.

Para Locke (2005) el concepto de inteligencia emocional es en sí mismo una mala interpretación de la construcción de la inteligencia, para lo cual ofrece una interpretación alternativa: no es otra forma o tipo de inteligencia, pero la inteligencia, la capacidad de comprender abstracciones, se aplica a un dominio particular de la vida: las emociones. Sugiere re etiquetar el concepto como una habilidad.



La esencia de las críticas que se presentan está en que la investigación científica parte de la utilización de un constructo válido y coherente y que antes de la introducción del término inteligencia emocional, los psicólogos han establecido distinciones teóricas entre factores tales como habilidades y logros, habilidades y hábitos, actitudes y valores, y la personalidad, rasgos y estados emocionales. Por lo tanto, algunos expertos creen que el término *Inteligencia Emocional* funde y confunde conceptos y definiciones aceptadas.

Desde nuestra visión crítica, es claro que la concepción y la claridad en la identificación del constructo incide de forma importante en la medición correspondiente y esa argumentación es y ha sido la tónica en la investigación en ciencias sociales, precisamente por la naturaleza cualitativa de las variables en juego. Lo cierto es que si el estudio de la inteligencia emocional y de otras variables comportamentales se limitara a su valor predictivo, seguramente no prosperaríamos en todo lo que el conocimiento científico social nos ha aportado a través de la evolución histórica que hemos mostrado. Estas posturas críticas, si bien nos ayudan a reconocer que aún debe profundizarse en las investigaciones y no desatender a las inconsistencias identificadas ni al margen de error de nuestras investigaciones en materia de inteligencia emocional, tampoco podemos negar el conocimiento generado con muchas de las investigaciones citadas.

En el caso de la investigación que nos ocupa, lo importante es el aporte a una educación más integral del niño, del adolescente y sobre todo del adulto que aprende y de las condiciones en las que lo hace, dadas las capacidades o precariedades del sujeto que media ese proceso: el docente, ello con independencia de que sea un rasgo, un atributo, un constructo en sí mismo. Lo que hacemos es procurar con el diseño metodológico minimizar los riesgos y encauzar la investigación esperando que sean los resultados los que nos arrojen luces respecto a la relación con la percepción del aprendiz respecto a su profesor: el adulto que se prepara para educar a otros adultos en el nivel superior.

## **Metodología**

Se trata de una investigación de campo (aplicada) de corte descriptivo, utilizando el modelo Mayer & Salovey en complemento con otras técnicas de recolección primaria.

El trabajo se desarrolló en el marco del Programa de Postgrado de Docencia Superior de la Universidad de Panamá (UP) y de la Universidad Tecnológica de Panamá (UTP), por lo cual la población está conformada por docentes y estudiantes de las Sedes Centrales de ambas universidades.

Considerando que se trabajaría con dos universidades, a fin de incorporar dos culturas institucionales distintas, se seleccionaron 5 asignaturas afines en ambos programas, información que obtuvimos de la investigación en curso, “Análisis de la correspondencia entre la estrategia didáctica implementada por el docente y las competencias desarrolladas por sus estudiantes en la Especialización en Docencia Superior” que adelanta la autora.

La muestra que representa el 15% de la población docente del Postgrado en Docencia Superior de la UP y el 57% de los docentes del Programa afín en la UTP, se obtuvo, tomando como referencia la población de docentes de la Sede Central de ambas Universidades (provincia de Panamá), al ser éstos los sujetos primarios de esta investigación, siendo los estudiantes de dichos docentes encuestados, los sujetos secundarios, lo que implica que se trabajó con los grupos en curso y los estudiantes presentes en el aula del docente, al momento de realizar el corte. La muestra de estudiantes representa el 23% de la población del Programa de Postgrado en docencia en la UP (Ciudad Universitaria) y el 52%, en el caso de la UTP. Cabe señalar que en la UTP, se reportaba un grupo en curso para el año de corte (2013), a diferencia de la UP que tenía varios grupos abiertos, sin embargo al ser los docentes el punto focal del estudio, se tomaron éstos como referente para que sus estudiantes los valoraran.

La selección de docentes se realizó al azar y la conformación final de los sujetos con los cuáles recolectar la información estuvo sujeta a la aprobación de cada docente y a su correspondencia con los criterios de inclusión: al menos dos años de experiencia en la formación de docentes universitarios en la Universidad correspondiente y, con al menos un 50% del curso ejecutado, de

**La inteligencia emocional como factor clave en el perfil de competencias docentes: el caso de formadores de docentes universitarios.**

manera que tuvieran interacción suficiente con los estudiantes. La investigación se desarrolló en torno a dos variables fundamentales, a saber:

**Cuadro 3**

**Variables de la Investigación**

Variable Independiente Inteligencia Emocional del Docente	Variable Dependiente Percepción en los Estudiantes
<p><u>Conceptualización:</u></p> <p><i>Es la capacidad del docente para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, de entender la emoción y regular las emociones, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Basado en la concepción de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, 1997).</i></p> <p><u>Operacionalización:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción Emocional</li> <li>- Expresividad Emocional</li> <li>- Regulación Emocional</li> </ul>	<p><u>Conceptualización:</u></p> <p><i>Describe y caracteriza el nivel de percepción que reportan tener los estudiantes respecto a su docente, de su conducta en las interacciones docente-estudiante y del ambiente en el que se desarrolla la clase.</i></p> <p><u>Operacionalización:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente</li> <li>- Conducta del Docente</li> <li>- Percepción General del Docente</li> </ul>

Fuente: Elaborado por la autora

Tomando como marco el modelo de Mayer & Salovey, seleccionamos dos de los cuatro componentes de inteligencia emocional, a saber: Percepción Emocional y Regulación Emocional, variables identificables en los sujetos sin mayor “instrucción emocional” y que además pueden ser medidos a partir de las pruebas estandarizadas seleccionadas para aplicar a los docentes sujetos de la investigación. Si bien el Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso –b (MSCEIT), adaptado por Extremera y Fernández-Berrocal, ofrece una medida de la habilidad, libre de sesgos, considerando los recursos, tiempo y condiciones disponibles para la investigación, seleccionamos una batería de instrumentos que se mantienen dentro del modelo marco de esta investigación, de Mayer y Salovey y que incluyen:

- **El Trait Meta Mood Scale (TMMS)** Salovey et al, 1995 en su versión española adaptada por Fernández-Berrocal et al., 1998; 2004, modelo Mayer & Salovey; Variable Independiente

- **La Escala de Expresividad Emocional (EES)**, presentada originalmente por Kring, Smith y Neale (1994), para valorar la exhibición externa de emociones, sean positivas o negativa, con independencia del canal usado para su expresión ( facial, vocal o gestual);
- **El Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ)**, de Gross J. y O.P. John (2003) y traducido por Rodríguez, Moreno & Garrosa (2006), analiza la regulación emocional en dos sub-escalas: Reevaluación cognitiva y Supresión Expresiva.

Los tres instrumentos utilizados para la variable independiente, fueron aplicados de forma individual, evitando con ello la contaminación o el anticipo a otros docentes aún no abordados, además de que con ello propiciamos la reserva confidencial de los participantes. Para efectos de la variable dependiente, se elaboró una Escala tipo Likert con la finalidad de explorar la percepción que tenían los estudiantes de sus docentes. De aplicación colectiva, a escala de cinco (5) puntos, cuenta con doce (12) reactivos que a su vez responden a tres (3) dimensiones y con alternativas que contemplan grados de acuerdo, neutral o desacuerdo. La encuesta (escala Likert) se sometió a juicio de expertos y su confiabilidad fue confirmada por Coeficiente Alfa de Cronbach de .897.

Una variante, que pudiera ser considerada limitación de la investigación, es que en el caso de la UTP, al reportar un solo grupo de estudiantes abierto, fueron estos estudiantes los encuestados. En otras palabras, un mismo grupo evaluó a sus distintos docentes, mientras que en el caso de la UP, al contar con varios grupos paralelos en curso, fueron estos grupos los que evaluaron al docente, en ese momento en curso activo. Consideramos sin embargo que al ser el docente el objeto central de estudio, la experiencia y percepción reportada por sus estudiantes, es lo que le añade valor a los resultados. La matriz siguiente resume las variables e instrumentos considerados en el diseño y posterior análisis de la investigación:

Cuadro 4  
Resumen-Matriz de Especificaciones

PARA DOCENTES			
Componentes Modelo Mayer & Salovey (1997; 2000)	TMMS (1998;2004)	E. Regulación Emocional (2003; 2006)	E. Expresividad Emocional (1994)
<i>Percepción Emocional:</i> contempla la percepción y evaluación de las emociones propias y ajenas y la capacidad de expresar de forma saludable sus emociones	<u>Atención emocional</u> Sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. <u>Claridad de sentimientos</u> Comprender estados emocionales propios. <u>Reparación emocional</u> Regular los estados emocionales propios		<u>Expresividad emocional</u> Exhibición externa de emociones, ya sean estas positivas o negativas, e independientemente de que el canal usado para su expresión sea facial, vocal o gestual
<i>Regulación Emocional:</i> es la capacidad de manejar las emociones positivas y negativas, tanto propias como las ajenas		La <u>reevaluación cognitiva</u> modificaría las reacciones emocionales en el momento de su gestación, consiguiendo cambiar la experiencia emocional. <u>La supresión expresiva (9 + efectivo)</u> tan solo modificaría la expresión emocional, intentando ocultar la experiencia vivida sin conseguir alterarla	
PARA ESTUDIANTES			
<i>Percepción de sus Docentes:</i> percepción de su conducta en las interacciones docente-estudiante y del ambiente en el que se desarrolla la clase	Escala tipo Likert	<u>Ambiente:</u> percepción del estudiante del clima que propicia el docente en el aula y la percepción de confort en la clase <u>Conducta del docente:</u> percepción del docente como modelo a seguir y agente de cambio, orientador y motivador. <u>Percepción general:</u> manejo del docente en el aula	

Fuente: Elaborada por la autora

### Análisis y discusión de resultados:

La muestra quedó conformada por ocho docentes y ocho grupos, distribuidos en partes iguales, con relación a las universidades participantes. Si bien la muestra contempló el trabajo con cinco docentes de cada universidad, al final sólo logramos completar la recolección de datos con cuatro de los docentes previstos. De los ocho docentes sujetos de la investigación, seis obtuvieron resultados positivos en los factores de inteligencia emocional analizados, mientras que los dos docentes restantes dan muestras de vulnerabilidad en algunos de los factores de inteligencia emocional analizados.

**Cuadro 5**  
*Síntesis de Resultados de los Instrumentos de Recopilación de Datos Utilizados. Según los Factores de Análisis*

Instrumentos	Factores	Docentes Universidad (Alpha)				Docentes Universidad (Beta)			
		A	B	C	D	G	H	I	J
Prueba #1 TMMS (Trait Meta Mood Scale)	Atención Emocional	Bajo	Medio	Bajo	Medio	Bajo	Medio	Medio	Bajo
	Claridad Emocional	Medio	Alto	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio
	Reparación emocional	Medio	Alto	Alto	Alto	Bajo	Medio	Medio	Medio
Prueba #2 EES (Escala de Expresividad Emocional)	Expresividad emocional	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
Prueba #3 ERQ (Cuestionario de Regulación Emocional)	Reevaluación cognitiva	Bajo	Bajo	Medio	Alto	Medio	Bajo	medio	alto
	Supresión expresiva	Medio	medio	bajo	alto	medio	medio	medio	medio
Escala (Encuesta) Interpretación de valores escalares: (1)Totalmente en desacuerdo; (2)En desacuerdo; (3)Indiferente; (4)De Acuerdo; (5)Totalmente de acuerdo.	Clima	3	4	5	4	2	4	5	4
	Apoyo	3	4	5	4	3	4	5	4
	Agente	3	4	4	5	4	4	5	5
	Cambio	3	4	4	5	2	5	4	4
	Motivación	3	4	4	5	2	5	4	4
Percepción General	3	4	4	5	3	4	4	4	
Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional utilizados Variable Independiente (IE en Docentes)		Instrumento utilizado Variable Dependiente (Percepción Estudiantil)							

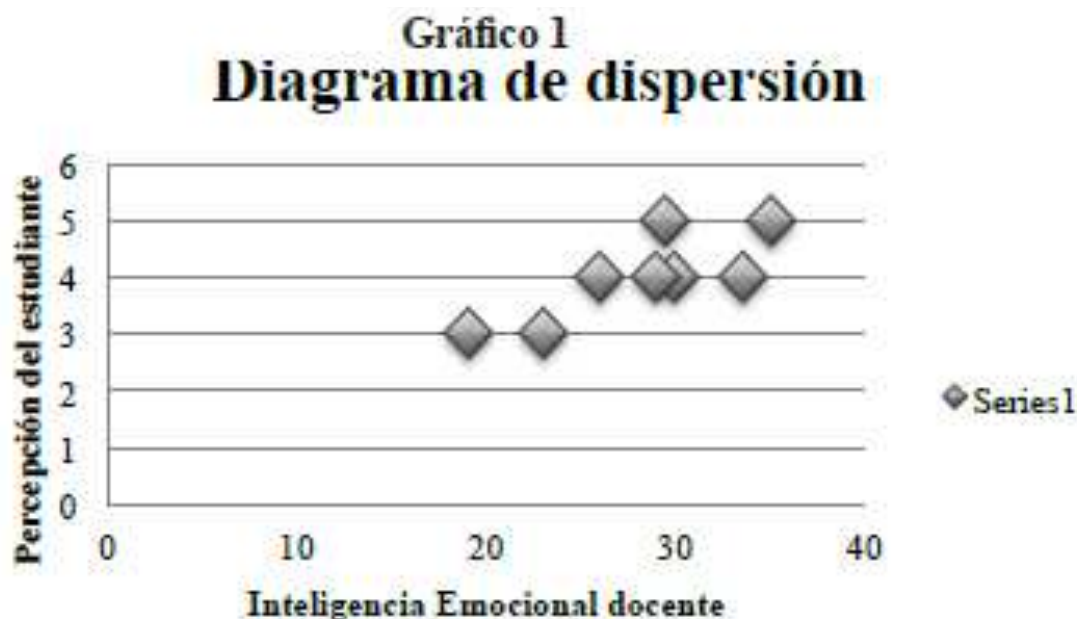
Fuente: Elaborado por la autora

**La inteligencia emocional como factor clave en el perfil de competencias docentes: el caso de formadores de docentes universitarios.**

Como se puede apreciar en el cuadro N°5, estos resultados guardan relación con la percepción que tienen los estudiantes respecto al clima y comportamiento en general del docente en cuestión. Para la reserva confidencial de los participantes, estamos identificando a las universidades como Alpha y Beta y representando a sus docentes con letras del alfabeto.

Los resultados revelaron una correlación positiva alta (.8028) entre la inteligencia emocional y la percepción que tienen los estudiantes de su docente, lo que sugiere que la percepción mayoritaria que tendrán los estudiantes de su docente y del clima del aula, pudieran estar asociados con factores de comportamiento relacionados con la inteligencia emocional docente.

Lo anterior implica que mientras mayor sea la inteligencia emocional, más positiva tenderá a ser la percepción que en general el grupo de estudiantes tendrán del docente, tal y como se refleja en el diagrama de dispersión del gráfico siguiente.



El análisis contrastado de cada uno de los componentes de inteligencia emocional abordados en este estudio (por Coeficiente de correlación de Pearson), con los indicadores contemplados en la percepción de los estudiantes, también permitió valorar los factores que mejor contribuyen a una percepción positiva del docente. En este sentido vemos que,

- la **Atención Emocional** docente (*Sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada*), arrojó una correlación positiva alta con la motivación que les inspira el docente (0.72) y la percepción general del docente (0.68); la correlación positiva fue moderada con respecto a la percepción del apoyo (0.50) otorgado por el docente y con relación al clima en el aula (0.52).
- la **Claridad Emocional** docente (*Comprender estados emocionales propios*), mostró una correlación positiva alta con la percepción general que los estudiantes tienen del docente (0.71) y moderada con relación a la percepción del apoyo (0.54) que brinda el docente y del clima en el aula (0.54).
- la **Reparación Emocional** docente (*Regular los estados emocionales propios*), reflejó una correlación positiva alta con la percepción del clima en el aula (0.63), con la motivación (0.63) y la percepción general (0.70) que tiene el estudiante respecto del docente.
- la **Expresión Emocional** docente (*Exhibición externa de emociones positivas o negativas, independientemente del canal usado para su expresión, facial, vocal o gestual*), mantiene una correlación positiva con la percepción del apoyo que brinda el docente (0.63) y moderada respecto al clima del aula (0.57).
- la **Reevaluación Cognitiva** docente (*Capacidad de modificar las reacciones emocionales en el momento de su gestación, consiguiendo cambiar la experiencia emocional*) denota una correlación positiva alta con la percepción del docente como modelo y agente de cambio (0.77).
- la **Supresión Cognitiva** docente (*Capacidad de modificar la expresión emocional, intentando ocultar la experiencia vivida sin conseguir alterarla*) mantiene una correlación negativa moderada con la percepción del clima del aula (-0.54) y del apoyo que brinda el docente (-0.57).

*¿Qué significa lo anterior?* A nuestro modo de entender, ofrece una posible hoja de ruta de qué factores de inteligencia emocional reforzar, en aras de influir positivamente en la interacción



estudiante – docente, inicialmente efectiva en el aula, pero también extensiva a todos los espacios de interacción propios de esta relación académica.

Más específicamente, la Atención Emocional y la Reparación Emocional, parecen influenciar positivamente la percepción de motivación del docente; la Atención, Claridad y Expresión Emocional parecen incidir en la percepción que tenga el estudiante del apoyo que brinda el docente; la Reevaluación Cognitiva sugiere una interesante relación con la percepción del docente como modelo y agente de cambio; la Atención, Claridad y Expresión Emocional y la Reevaluación Cognitiva pudiera incidir de manera importante en la Percepción General que tenga el estudiante del docente y la Supresión Cognitiva parece favorecer poco la percepción del clima y apoyo que brinda el docente (favorece la expresión emocional genuina y autorregulada).

### **Implicaciones para el Desarrollo de Experiencias de Aprendizaje**

En apartados anteriores, hemos insistido en la importancia de que el docente propicie un ambiente favorable al aprendizaje, que si bien no depende en exclusiva de éste, por la presencia de otros actores y variables, ciertamente juega un papel importante y se encuentra entre las variables que pueden llevarse a un nivel consciente y ser influenciados por este.

Los resultados obtenidos en esta investigación, pudieran estar reflejando el valor de contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional en docentes, sobre todo si se trata de docentes formadores de formadores, pues ello además de incidir en el clima para aprender, se constituye en un modelo al alcance de los docentes en formación.

Poner en marcha un Programa de Desarrollo de Competencias Emocionales, parece la respuesta natural inmediata a los resultados de esta investigación y que debe responder de manera diferenciada a las necesidades de los docentes participantes.

## Conclusión

La inteligencia emocional enriquece y optimiza la experiencia de aprendizaje, tanto del responsable de la acción docente como del estudiante, ambos beneficiarios (desde nuestra perspectiva), de la experiencia de aprendizaje.

Las encuestas de percepción del docente aplicadas a un total de 83 estudiantes y las pruebas de inteligencia emocional aplicadas a los docentes, fueron analizadas y contrastadas para dar respuesta a las preguntas de investigación relacionadas con las variables inteligencia emocional del docente y percepción de los estudiantes.

Los resultados obtenidos, aún con las limitaciones de la muestra trabajada, confirman los supuestos iniciales de esta investigación:

- Los formadores de docentes universitarios emocionalmente inteligentes tienden a ser percibidos de forma positiva por sus estudiantes.
- Los formadores de docentes universitarios que no son emocionalmente inteligentes tienden a ser percibidos de forma negativa por sus estudiantes

A la pregunta relativa a si los docentes son emocionalmente inteligentes, el 75% de los docentes observaron valores positivos de inteligencia emocional, que coinciden con la percepción de sus estudiantes y con el mismo resultado inverso en el 25% restante.

En el caso del 25% de docentes que no evidenciaron inteligencia emocional, la concienciación de este hecho, de sus desventajas en su labor docente y la oportunidad de trabajar en mejorarlo, pudiera influir significativamente en su contexto académico, dado su rol como formador de formadores; por otro lado, los que resultaron emocionalmente inteligentes, si bien pueden incidir de manera más favorable en su accionar docente, como lo muestran otras investigaciones (García Moreno 2012, Leo-Cecilia, 2011, Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), ello no implica que sepan de qué manera optimizar sus resultados y contribuir al desarrollo de competencias

docentes en sus docentes en formación: por eso la importancia de poner en marcha programas que contribuyan a mejorar y estimular competencias emocionales.

Lo anterior sugiere que un Programa de Desarrollo de Competencias Emocionales se presenta, como una alternativa viable y contextualizada para iniciar ese proceso de mejora continua a las competencias emocionales docentes.

Si bien la investigación desarrollada, se circunscribe a dos Universidades oficiales y a ocho docentes en una de sus asignaturas, los resultados aunque no generalizables, dan cuenta de una relación positiva de la inteligencia emocional y la percepción de los alumnos, que debe ampliarse a una población mayor de docentes e incorporando instrumentos que midan la habilidad.

Finalmente, aun cuando este trabajo se enfoca en los docentes formadores de formadores, sus resultados seguramente podrían sugerir variaciones en la práctica docente, en otros programas tanto de pre-grado como de postgrado, situación que puede ser analizada en futuras investigaciones educativas e incluso en otras áreas disciplinares y profesionales, en las que la inteligencia emocional pueda mejorar significativamente los resultados, por ejemplo entre profesionales de la salud, del comportamiento y en funciones de carácter social.

Quizá el impacto de mayor significación de esta investigación, está en el cambio generacional que la concienciación y capacitación docente pueda representar para los docentes en formación que pasarán a ser formadores y del efecto que a su vez estos docentes puedan tener en otras generaciones de docentes a formar.

## Referencias bibliográficas

### Libros y documentos

- Barnett, R. W. (2001). Los límites de la competencia, El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Bar-On, R. (2006). El Bar-On modelo de inteligencia emocional-social (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, Et al. (2012). ¿Cómo educar las emociones? Espluques de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Brubacher, John. Charles Case, Timothy Reagan. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. Barcelona: Gedisa.
- Buitrón, S. y Patricia Navarrette (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigaciones en Docencia Universitaria*. Año 4-No 1. Universidad Peruana de ciencias aplicadas.
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill, 3ra edición.
- Gabel, Shemueli, R. (2005). Inteligencia Emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales. Universidad ESAN. Documentos de Trabajo No 16. Agosto de 2005.
- García M., Manuel (2010) Evolución del concepto de inteligencia hasta los modelos de competencia emocional e inteligencia emocional. I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

- Goleman, Daniel. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gil'Adi, Daniel. (2000). *Inteligencia Emocional en Práctica*. Venezuela: McGrawHill.
- Mayer, J. D. (2001). *Emotion, intelligence and emotional intelligence*. En J.P. Forgas (Ed): *Handbook of affect and social cognition*. Mahwah, Erlbaum Associates, Publishers
- Pérez, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). *Measuring trait emotional intelligence*. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Salmerón V., Purificación. (2002). *Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa*. Universidad de Granada.
- Salovey P. y Sluyter (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Salovey, P.; Woolery A. y Mayer J.D. (2001). *Emotional intelligence: Conceptualization and measurement* en G. J. O. Fletcher y M.S. Clark (Eds): *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, Blackwell Publishers.
- Sampieri, Fernández y Baptista. (2003) *Metodología de la Investigación*. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana. 3ra edición.
- Sánchez-Teruel, D. (2009). *Actualización en inteligencia emocional*. Madrid. Editorial CEP
- Thorndike, R.K. (1920). "Intelligence and Its Uses", *Harper's Magazine*.
- UNESCO (2010). *Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*.
- Villar Angulo, Luis Miguel (2004). *Programa de Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Vallejo, Pedro M. (2007) La fiabilidad de los tests y escalas. Estadística aplicada a las ciencias sociales. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

### Revistas

Bar-On, Reuven. (2006). The bar-Onmodel of emotinal-social intelligence (ESI). Psicothema. Vol. 18, supl., pp. 13-25.

Barchard, Kimberly. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of Academic Success? Educational and Psychological Measurement, 2003; 63: 840

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

Buitrón, Sigrid y Patricia Navarrete. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria /Año4- N1-Dic . Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Cabrera, Et al (2010). La formación en Psicología desde una perspectiva de competencias. Una contribución para el mejoramiento de la formación universitaria en Chile. DIALNET: Calidad en la Educación.

Candela, Et al (2002). Inteligencia Emocional y la Variable de Género. Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME. Vol5, Núm 10.

Cerrillo, Et al. (2005). Perfil del profesorado universitario. REIFOP, 20, Vol. 8 (5).

Davis, Et al. (1998). Emotional Intelligence: In search of an Elusive Construct. Journal of Personality and Social Psychology.

Díaz Pérez, Et al. (2004). ¿Qué climas de aprendizaje se prefieren en las aulas? Un estudio piloto sobre las preferencias del profesorado y en función de los estilos motivacionales del alumnado. Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología.

- Extremera y Fernández-Berrocal. (2002). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, núm. 332 (2003), pp. 97-116.
- Extremera, N., y Fernández -Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos. de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Extremera y Fernández-Berrocal y Durán. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera y Fernández-Berrocal. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*.
- Fernández-Berrocal y Ruiz (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.
- Fernández-Berrocal y Ramos. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*.
- Kunakov y Romero. (2012). Las características esperadas del docente en una innovación curricular orientada a competencias. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*
- Latorre, Aravena, Milos y García. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *DIALNET: Calidad en la Educación*.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence, en *Intelligence*.

- Mestre, Guil, Et al. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3.
- Palomera, Et al (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación* 341. Septiembre-diciembre.
- Petrides, KV, Pita, R., Kokkinaki, F. (2007). La ubicación de la inteligencia emocional rasgo en el espacio factor de la personalidad. *Revista Británica de Psicología*.
- Reboredo-Santes, Et al. (2012). Estudio psicosocial de la inteligencia emocional en una muestra de universitarios. *Exploratoris-Observatorio de la Realidad Global*.
- Sánchez, Et al. (2007)¿La inteligencia emocional está relacionada con el aprendizaje académico? *IPyE: Psicología y Educación*.
- Sevillano y Quicios. (2012). Indicadores de uso de competencias informáticas entre estudiantes universitarios: implicaciones formativas y sociales. *DIALNET: Teoría de la Educación*.
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Thorndike, E.L. (1920). *Intelligence and its use*. Harper's Magazine.
- Zeidner, Et al. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review, en *Educational Psychologist*.

### **Tesis doctoral**

- Bachard, K. A. (2000). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? Tesis doctoral, University of British Columbia, Vancouver.



Pérez Rojas, Araceli. (2012). Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Peña, Mejías y Pugas. (2009). Indicadores de Inteligencia Emocional en el Profesor Universitario. Universidad de Oriente. Escuela de Ciencias de la Salud. Departamento de Salud Mental. Barcelona.

Souto Romero, María del Mar. (2012). Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior. Tesis doctoral. Universitat Rovira I Virgili.

De Souza B., Lucicleide. (2006). Competencias emocionales y resolución de conflictos

Trujillo, M. y Luis A. Rivas. (2005). Orígenes, evolución y modelos de la inteligencia emocional. INNOCAR, revista de ciencias administrativas y sociales. Universidad Nacional de Colombia. Enero a Junio.

### **Infografía**

Ahumada Acevedo, Pedro. Estrategias y Procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. Universidad Católica de Valparaíso Chile.  
[http://www.cbtis179.edu.mx/portal2/docentes/descargas/estrategias\\_evaluacion.pdf](http://www.cbtis179.edu.mx/portal2/docentes/descargas/estrategias_evaluacion.pdf)

Alexander, Francisco. (2003). La inteligencia emocional y los retos del docente universitario. UDELAS. Revista virtual Educación Superior. Vol 1. No1. Abril.  
<http://www.udelas.ac.pa/vol1/Francisco1.htm>

Bisquerra, Rafael. La inteligencia emocional.

<http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicaspara-vida/211-inteligencia-emocional.html>

Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes.  
[http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1268615555.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf)

Coronel, Elizabeth y Ñaupari, Fernando. Relación entre inteligencia emocional y desempeño docente en aula en la Universidad Continental de Huancayo. Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería.

[http://www.ucci.edu.pe/portal/images/pdfs/revista\\_apuntes/apuntes\\_v1n1\\_coronel\\_naupari.pdf](http://www.ucci.edu.pe/portal/images/pdfs/revista_apuntes/apuntes_v1n1_coronel_naupari.pdf)

Extremera, Natalio, Pablo Fernández-Berrocal y Auxiliadora Durán. (xx) Inteligencia emocional y burnout en profesores. Universidad de Málaga.

[http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout\\_en\\_profesores.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf)

Fragoso Luzuriaga, Rocío. La inteligencia emocional en el docente universitario: el caso de la licenciatura de administración de empresas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. X Congreso Nacional de Investigación Educativa/Área 1: aprendizaje y desarrollo humanos.

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/1515-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1515-F.pdf)

García Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Espiral. Cuadernos del Profesorado en línea, 3(6), 45-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>

García Moreno, Berta. (2012) Pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica en Venezuela. Revista de Investigación vol.36 no.76 Caracas ago. 2012.

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tk\\_kdTlOIJwJ:www2.scielo.org.ve/scielo.php%3Fscript%3Dsci\\_arttext%26pid%3DS1010-29142012000200007%26lng%3Dpt%26nrm%3Di%26tln%3Des+&cd=1&hl=es&ct=clnk](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tk_kdTlOIJwJ:www2.scielo.org.ve/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1010-29142012000200007%26lng%3Dpt%26nrm%3Di%26tln%3Des+&cd=1&hl=es&ct=clnk)

- Gross, J. J.; John, O. P.: Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 2003; 85(2):348–362. How people learn (2014), National Academy Press, expanded edition. <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309070368>
- Kring, A. M.; Smith, D. A.; Neale, J. M.: Individual differences in dispositional expressiveness: development and validation of the Emotional Expressivity Scale. *Journal of personality and social psychology* 1994; 66(5):934–49
- Leo-Cecilia.: Programa de Desarrollo de Habilidades de Inteligencia Emocional en Docentes, 201. <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/09/Leo-Cecilia-MOCE2010.pdf>
- Martínez, García y Quintanal. El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco” adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/09-09.pdf>
- Mestre, Guil, Carreras y Braza. Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. Universidad de Cádiz. Ricardo Sotillo, 2000. [http://www.capitalemocional.com/articulos/iemo\\_constructo.htm](http://www.capitalemocional.com/articulos/iemo_constructo.htm)
- Morales, Esther. Inteligencia emocional para profesores. [http://emorales.relacionarse.com/index.php/PONENCIA\\_CONGRESO\\_CHILE](http://emorales.relacionarse.com/index.php/PONENCIA_CONGRESO_CHILE)
- Palomera, Gil-Olarte y Brackett. ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. Universidad de Cádiz. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_28.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf)
- Payne, Wayne (1985) Emotions and Emotional Intelligence. <http://eqi.org/payne.HtmMynotesfromtheabstract>

Prieto de Alizo, Leticia y Ligia Pirela. La inteligencia emocional en el docente-investigador de LUZ. Universidad de Zulia.  
[http://www.ucci.edu.pe/portal/images/pdfs/revista\\_apuntes/apuntes\\_v1n1\\_coronel\\_naupari.pdf](http://www.ucci.edu.pe/portal/images/pdfs/revista_apuntes/apuntes_v1n1_coronel_naupari.pdf)

Vivas de Chacón, M. (2004). Las competencias socio-emocionales del docente: Una mirada desde los formadores. <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>

## Hábitos de la lectura en el proceso de la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de primer año de la Escuela de Relaciones Públicas de la Universidad de Panamá.

Pág. 108 - 151

**Adelis E.  
Alonso C. \***

**Mireya Binda  
de López \*\***

**Roxana  
Rodríguez\*\*\***

\*Universidad de Panamá,  
Facultad de Humanidades,  
Escuela de Español.

[aalonso1217@yahoo.com](mailto:aalonso1217@yahoo.com)

\*\*Universidad de Panamá,  
Facultad de Comunicación Social,  
Escuela de Relaciones Públicas.

[profabinda@gmail.com](mailto:profabinda@gmail.com)

\*\*\*Ministerio de Educación.

[Roxana1327@gmail.com](mailto:Roxana1327@gmail.com)

Fecha de Entrega:  
marzo de 2014.

Fecha de Aceptación:  
mayo de 2014.

### Resumen

El estudio que se presenta a continuación es producto de la inquietud que experimentan los investigadores, tres docentes universitarios, por el estado de la comprensión lectora entre los estudiantes de la Universidad de Panamá, pues somos conscientes de que para tener éxito en su desempeño académico, los discentes necesitan ser lectores constantes y alcanzar niveles óptimos de comprensión. La finalidad de esta investigación es determinar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes y, a partir de los resultados obtenidos, proponer una metodología para el tratamiento de la lectura a los profesores de la carrera de Relaciones Públicas de la Universidad de Panamá. Para ello se procedió a la aplicación de dos instrumentos que permitieron confirmar que los hábitos de lectura, así como los niveles de comprensión de los estudiantes son muy bajos, en gran medida por su deficiente competencia lingüística, la cual es necesario reforzar.

**Palabras clave:** Comprensión de lectura, hábito de lectura, metodología de lectura.

### Abstract

The research dealt with in this Project is the outcome of the concerns undergone by three researchers, who work at the university of Panama and are very worried about our students' poor reading comprehension skills. The researchers are aware that to succeed in their academic performance, the learners must become frequent readers and achieve higher levels of understanding. The purpose of this research is to figure out the students' reading comprehension levels, and based on the results obtained, to propose the Public Relations faculty a methodology to improve their students reading skills. To attain this goal, the students were administered two assessment instruments that allowed us to confirm that the students' reading habits as well as their levels of understanding were very poor, largely because of their poor language proficiency, which needs to be improved.

**Keywords:** Reading comprehension, reading habit, methodology of reading.

## Introducción

La lectura es una actividad intelectual cuyo fin último es provocar un hondo placer espiritual en quienes la habitúan, pero que igual nos sirve para propósitos prácticos como el estudio y el trabajo. No obstante, estudios realizados para medir tanto la frecuencia como la comprensión de la lectura indican que la valoración de esta entre la población actual en general ha sufrido un notable deterioro.

Una profunda preocupación por esta realidad motiva la realización de este estudio acerca del hábito de la lectura y sus consecuencias en el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de determinar cuál es el nivel de lectura y de comprensión de lectura que como factor determinante de análisis, razonamiento y comunicación de ideas e instrumento para desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo, poseen los estudiantes de primer ingreso de la carrera de Relaciones Públicas de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Panamá del año 2013. El conocimiento de estos datos permitirá proponer una metodología para el abordaje de la lectura como actividad habitual en las aulas de clase de nuestra universidad.

La lectura es una actividad fundamental en todos los niveles de formación del individuo, pero es en el superior donde esta se potencia y alcanza su verdadera magnitud, puesto que su práctica se convierte en una necesidad inherente a la preparación del profesional, quien además de su idoneidad debe estar consciente de los retos que la realidad socioeconómica-laboral y empresarial le imponen hoy.

No obstante, la realidad de la lectura en nuestras universidades actualmente es precaria. Los estudiantes se resisten a leer, incluso los textos de sus áreas de especialización, a los que en todo caso tienen acceso de manera parcial y fragmentada mediante los juegos de copias de las secciones que sus profesores les asignan como lecturas obligatorias de sus cursos. Pero la crisis no termina ahí, cuando se enfrentan a los textos se declaran incapaces de manejarlos porque no pueden comprenderlos debido a que carecen de los referentes necesarios para desentrañar sus contenidos y apropiarse de ellos. Es aquí donde se esperaría que entraran en juego las tecnologías de la información y la comunicación (Tic), como complemento perfecto de la actividad

formativa del estudiantado, puesto que indudablemente constituyen una valiosa herramienta para la consecución de fuentes de información, serias, completas, confiables y muy académicas, como las que se hayan amparadas por organismos internacionales que han creado bases de datos para ponerlos a disposición de estudiosos e investigadores, incluso de manera gratuita. Pero lamentablemente no es a estas fuentes a las que comúnmente recurren los estudiantes, sino a sitios de dudosa procedencia que les ofrecen informaciones rápidas y resúmenes que a menudo ni siquiera leen, tan solo los copian, los pegan y los imprimen para mal salir -que no cumplir propiamente- de sus responsabilidades académicas. Son, pues, la débil preparación con que cuentan los estudiantes, el mal uso de las tic y otros distractores los factores que los alejan de la práctica de la lectura. Algunos hasta argumentan en defensa de su actitud y desapego de la lectura que hoy día nadie lee y que las clases deben incluir materiales audiovisuales como videos y socio dramas como alternativa del compromiso insustituible de la lectura.

Es indudable, entonces, la pertinencia de esta investigación para mejorar el proceso de enseñanza de los estudiantes, diagnosticando primero sus niveles de comprensión para luego formular una propuesta metodológica para el desarrollo y mejor aprovechamiento de la lectura como actividad fundamental de cada curso. Los beneficiarios directos de la investigación serán los estudiantes y profesores, quienes adquirirán estrategias para enfrentar la lectura de los textos y aprovecharlos mejor, pero también la universidad como institución, puesto que graduará mejores profesionales, capaces de mantenerse actualizados y de brindar un servicio de calidad a la sociedad.

### **Antecedentes**

La preocupación por el estado de la lectura entre la población, especialmente entre los estudiantes de los diversos niveles educativos, ha sido constante desde hace algún tiempo. Los abundantes estudios acerca del tema, localizados en revistas especializadas, impresas y digitales, así como en tesis de grado permiten valorar los avances que se han realizado y el estado en que el problema se encuentra actualmente.

- **Pruebas objetivas para evaluar la comprensión de la lectura de los estudiantes de primer ingreso de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela** (ponencia a cargo de la profesora Marta Costa, Primer Encuentro Americano de Especialistas en Lectura realizado en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, y organizado por la Asociación Internacional de la Lectura en 1982). Expone los resultados de un estudio realizado para demostrar cómo, a través de la lectura, incluso los estudiantes de universidades abiertas y a distancia, pueden alcanzar niveles superiores de aprendizaje. Para el estudio se tomó como referencia un curso introductorio ofrecido a estudiantes de primer ingreso a fin de prepararlos para enfrentar las exigencias del nivel superior, fundamentalmente a través de la lectura.
- **“Resultados preliminares de un estudio acerca de los niveles de lectura y escritura de los estudiantes de primer ingreso de las diversas carreras que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia”** (Revista signos, 1999). Este estudio buscaba medir los niveles de lectura y de escritura de los estudiantes (algunos ya maestros en ejercicio y otros en formación) para, a partir de los resultados, diseñar estrategias que mejoraran dichas habilidades. Sus postulados parten de las contradicciones encontradas entre el programa de un curso que se ofrecía a los estudiantes de la Facultad a fin de mejorar sus habilidades de lectura y de escritura, y la metodología planteada para su desarrollo. El programa, según los estudiosos, era muy general y de una orientación enteramente teórica, mientras que en su metodología se proponía un curso eminentemente práctico. En contraposición, se proponía un curso que hacía énfasis en la formación del estudiante como lector y como productor de textos escritos, pensando en que posteriormente ellos mismos se convirtieron en formadores de niños y jóvenes lectores y productores de textos. Al culminar el curso con la nueva propuesta se notó una mejoría en el uso de estrategias lectoras, aunque era evidente la persistencia de serias dificultades tanto en la comprensión de los textos, como en la escritura, por lo que la totalidad de los involucrados en el estudio reconocieron la necesidad de aumentar el número de este tipo de cursos para solucionar las dificultades encontradas.



- “**Comprensión de lectura en universitarios cursantes del primer año en distintas carreras**”. Neide de Brito Cunha y Acácia A. Angelidos Santos. (Revista Paradigma, 2005) El artículo se centra en resultados de un estudio realizado para verificar el nivel de comprensión lectora de estudiantes de primer ingreso, en razón de la especialidad cursada y del género de estos. La muestra estuvo conformada por 134 alumnos, de ambos sexos, todos de primer año, provenientes de diversos cursos de las áreas exactas, humanas y biológicas de dos universidades particulares de dos estados brasileños. El instrumento utilizado para la evaluación de la comprensión fue un texto de revista estructurado en Cloze tradicional (con la omisión de los quintos vocablos). Los resultados obtenidos estuvieron por debajo de lo esperado para la etapa de escolarización de los estudiantes, pero no se identificaron diferencias estadísticamente significativas de comprensión de lectura cuando se realizó la comparación entre las áreas de estudio y los sexos de los participantes. El Test de Cloze resultó un instrumento útil para medir los niveles de lectura y generar elementos indispensables para eventuales programas de intervención o para prácticas pedagógicas de los docentes que deseen auxiliar el desarrollo de las capacidades lingüísticas de sus alumnos.
- En 2006, Elena Luchetti planteaba que el éxito de la actividad lectora está determinado por tres competencias básicas: la enciclopédica (coincidente con la teoría de los conocimientos previos de Ausubell); la textual (vinculada con los conocimientos del individuo acerca de los formatos y estructuras de los textos); y la lingüística (con el conocimiento que de la lengua se posee). La lectura es concebida como un proceso espiralado que se desarrolla en cuatro fases: **la prelectura, la lectura propiamente dicha**, la realización de una síntesis mediante un esquema o diagrama del contenido; y la del esquema previamente realizado; pero que solo se potencia mediante la metacognición, es decir, la reflexión que hace el propio individuo acerca de lo hecho y los mecanismos utilizados para llegar a la comprensión del texto. Esta actividad interior posibilita que cada persona se pueda apropiar verdaderamente de los recursos adecuados para una lectura exitosa.

Luego de los ingentes esfuerzos realizados por detectar la bibliografía existente en nuestro medio acerca del tema de investigación, no se pudo ubicar un estudio de esta índole que haya sido realizado por autores panameños. Sí se detectaron algunos trabajos de tesis dedicados al tema, pero en el nivel primario, no en el superior que es el que nos atañe como investigadores universitarios.

Estudios consultados acerca de los niveles de lectura de los participantes de los cursos de primer ingreso de las universidades tanto nacionales como extranjeras coinciden casi en totalidad en sus conclusiones: los estudiantes presentan dificultades para la comprensión y análisis de textos, situación que para los docentes se torna alarmante, puesto que sin esta competencia poco es el rendimiento que pueden esperar de sus estudiantes, quienes terminarán graduándose con una deficiencia que pudiera poner en riesgo su pleno desarrollo como profesionales y el alcance de un éxito definitivo.

En la práctica de la docencia se observa con pesar lo difícil que resulta para los estudiantes la lectura de libros completos, lo que trae como consecuencia una débil formación académica. Esta situación requiere de un análisis profundo para detectar sus causas y consecuencias y contribuir al fortalecimiento del proceso enseñanza/aprendizaje en el nivel superior mediante la propuesta de una metodología que coadyuve a elevar los niveles de lectura de los estudiantes y, en consecuencia, a su mayor rendimiento.

### **Marco teórico**

Los fundamentos básicos de este estudio se hallan en las teorías del Aprendizaje Significativo de David P. Ausubel y el modelo Constructivista de Jean Piaget. De acuerdo con la primera, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno cuando este logra relacionar los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. **El modelo conductista de Jean Piaget** plantea que la inteligencia tiene dos atributos principales: la organización y la adaptación. La primera se refiere a que la inteligencia está formada por estructuras o esquemas de conocimiento, cada uno de los cuales conduce a conductas diferentes

en situaciones específicas; la segunda consta de dos procesos simultáneos: La asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere a la interpretación del conocimiento y la acomodación es la adaptación de ese conocimiento a la realidad del individuo.

En lo referente al proceso mismo de comprensión lectora, este trabajo se fundamenta en los postulados teóricos de autores como Dechant (1991), McCormick (1988) y Rumelhart (1985), quienes enfatizan en la naturaleza interactiva de la lectura; así como en la concepción de esta como un proceso estratégico en el que la figura del lector asume un papel activo y consciente que le permite la ejecución de una serie de habilidades cognitivas para la interpretación de los textos a partir de sus conocimientos previos. Nuestra propuesta final se sustenta en el modelo construcción-integración (C-I) de Kintsch (1988, 1992), quien afirma que el proceso de comprensión da como resultado una representación mental del texto, que consiste en una red de proposiciones interrelacionadas entre sí: unas provienen directamente del texto y otras derivan de los conocimientos previos y de las experiencias personales del lector (Kintsch, 2003).

### **Modelo construcción-integración**

Según el modelo construcción-integración de Kintsch (1988, 1992) el lector, inicialmente, procesa cada texto en ciclos y lo traduce en una red de proposiciones. Cada ciclo se corresponde regularmente con una oración, frase o enunciado incluidos en el texto, a partir de los cuales se forman ideas o proposiciones que van integrándose e interconectándose en una red de proposiciones. Las ideas activadas por el contenido del texto, que el lector va colocando en la red en una primera fase llamada de construcción, se componen de microestructuras, macroestructuras e inferencias-puente. La microestructura corresponde a la estructura local del texto e incluye la información textual: oración por oración; mientras que las macroestructuras son proposiciones que sintetizan la información más relevante o estructura global del texto. Estas ocupan un lugar preferente en la red que se va formando, pues permiten crear conexiones con otras muchas ideas. Las inferencias-puente son creadas por el lector para unir ideas del texto, basándose en relaciones anafóricas (relaciones que establece el lector entre sujetos y pronombres) o similares. Entran aquí en juego los conocimientos previos (nodos) que el lector posee almacenados en su memoria a largo plazo, también en forma de proposiciones, los cuales

se interrelacionan con la red recién integrada por la información proveniente del texto leído para crear una estructura en red coherente, la cual va completando e interpretando de acuerdo con sus conocimientos previos.

En una segunda fase o proceso de integración, el lector eliminará de la red de nodos o proposiciones provenientes de sus conocimientos previos y experiencias, la información no pertinente, para que quede reducida a un conjunto de proposiciones conectadas positivamente entre sí, dando como resultado una representación mental coherente del contenido del texto.

Kintsch (1988) distingue tres niveles distintos de representación mental de un texto leído: **a)** El primero, identificado como código superficial, es una repetición de las palabras y de la sintaxis exacta de las oraciones presentes en el texto, que se conservan en la memoria por escasos segundos después de la lectura (citado por Kim, 2003). No implica procesos de construcción o reconstrucción de significados. **b)** El segundo nivel, conocido como texto base, se corresponde exclusivamente con la fase de construcción y es el requerido cuando se solicita un resumen del texto. Se conforma de proposiciones explícitas del texto presentadas de forma diferente a como aparecen en el texto leído sin perder su significado (paráfrasis), e incluye un pequeño número de inferencias, lo que significa que el texto base continúa en el plano reproductivo del texto. **c)** El tercer nivel, llamado modelo situacional, implica la integración de la información textual con la proveniente de los conocimientos previos del lector no presentes en el texto, lo que supone añadir e integrar esos conocimientos previos con el texto base para entender, en profundidad, lo que el escrito comunica. Este nivel coincide con la fase de integración y es el que se requiere para hacer tareas que impliquen ir más allá de la información explícita. Permite hacer inferencias, resolver problemas, etc., lo que lo ubica de lleno en el plano de la reconstrucción del texto, no en su mera reproducción.

Además de los tres niveles anteriores identificados por Kintsch (1988); Graesser et al. (1997) indican la presencia de dos niveles de significado adicionales: el nivel de comunicación y el nivel de género del discurso. El primero se caracteriza por la aparición de una interacción comunicativa pragmática entre el autor y el lector, a través de la cual este último es capaz de

establecer la época, el tiempo, la realidad, la ideología y la intencionalidad del autor, etc.; el segundo permite llevar a cabo un análisis del texto para identificar categorías y subcategorías super estructurales en relación con el género al que pertenece el texto leído: si se trata de una narración, una descripción, una exposición, un poema, una argumentación, una enumeración, etc.

### **La lectura como proceso interactivo**

Otro de los presupuestos teóricos de los que parte este estudio conceptualiza la lectura de textos impresos o hipertextos como una actividad interactiva. Para el Grupo de Estudios de la Lectura RAND, la comprensión de lectura es el acto simultáneo de extraer y construir significados de un texto, con la intervención de tres elementos: el lector, el texto y la actividad o propósito de lectura, los cuales interactúan entre sí en un gran contexto sociocultural que forma y es formado por el lector (Coiro, 2003).

Mientras que para Isabel Solé (1992) en la comprensión de lectura intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Por otra parte, Greene y Ackerman (1995) consideran que en los procesos de comprensión interactúan cuatro elementos: el texto, el contexto, los conocimientos previos y las tareas particulares de cada situación en la que se practica la lectura.

### **Factores principales de la comprensión lectora**

- **Esquemas.** Son representaciones teóricas de carácter estructural que están conformados por conocimientos. Esta particularidad los hace óptimos para explicar detalladamente cómo debe organizarse la información. De acuerdo con esto, el lector llega a comprender el mensaje que intenta ofrecer el texto cuando es capaz de activar o construir un esquema que explique los objetos y eventos que se describen en la lectura. Los esquemas son útiles para la comprensión lectora por lo siguiente:

1. Proporcionan el marco de referencia para apropiarse de la información contenida en el texto.

2. Concentran la atención mediante el establecimiento de hipótesis que deben ser confirmadas.
3. Sugieren la estrategia de lectura apropiada para enfrentar los textos.
4. Facilitan la elaboración de inferencias.
5. Facilitan la identificación y ordenamiento de los elementos del texto.
6. Sirven para revisar y generar síntesis con base en ideas principales.

La comprensión de un texto requiere que el lector posea un esquema de conocimientos apropiados, de lo contrario no entenderá el mensaje que el autor ha querido transmitir o malinterpretará el contenido expresado.

- **Estructura y tipos de textos.** El conocimiento y la identificación de la estructura del texto permiten al lector comprender el modo en que el autor ha organizado y expuesto sus ideas y, por tanto, cómo espera que comprendamos lo que nos transmite. También permite al lector seleccionar la información, organizarla, elaborarla y guardarla en su memoria a largo plazo. Por su estructura los textos pueden ser: informativos, enumerativos, narrativos, argumentativos, entre otros.
- **Estrategias o habilidades cognitivas.** Los alumnos se diferencian por cuánto conocen y cuánto son capaces de aprender (por sus aptitudes y el uso de estrategias adecuadas). De ahí que para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje sea fundamental conocer el nivel de aprendizaje de los alumnos para poder orientarlos. Con respecto a la lectura, por ejemplo, hay alumnos que saben leer, comprender e interactuar con lo que leen; mientras que otros, aunque hayan aprendido a leer, no han desarrollado la capacidad de aprender leyendo (es decir, saben descifrar el mensaje, pero no comprenden o no saben adquirir nuevos conocimientos a partir de la lectura).

### **Definición de conceptos vinculados con la investigación**

- **Comprensión lectora.** Es el proceso de interacción entre el lector y el texto que permite al primero la construcción de nuevos significados. Este proceso es distinto en cada lector, debido a que los referentes o conocimientos previos de cada uno son diferentes, así como las habilidades desarrolladas para enfrentar la lectura e interpretación de los textos. (Luchetti: 2006).
- **Leer.** “Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos...” (Isabel Solé, 1992, p.18).
- **Guía metodológica de comprensión de lectura.** Instrumento en que se establecen los pasos que se deben realizar para obtener beneficios óptimos en la asimilación de información impresa.
- **Motivación.** Para efectos de este estudio se conceptualiza la motivación como el estímulo interno o externo para hacer algo, tales como la fantasía, experiencias emocionales, interés, obtención de una destreza mecánica, placer de la actividad intelectual, necesidad de relacionarse con el mundo, de entretenimiento o esparcimiento (La promoción de la lectura: 1975. Richard Bamberger. Unesco).
- **Frecuencia.** Número de veces que se repite un suceso determinado en un intervalo de tiempo o en una muestra de una población.
- **Estrategias de enseñanza aprendizaje de la lectura a nivel superior.** Son técnicas que hacen el contenido de la instrucción, significativo, integrado y transferible. Se relacionan siempre con un plan de acción sobre el que el individuo tiene control consciente y, por tanto, es capaz de decidir cuál estrategia usar y cuándo usarla.
- **Resumen.** Es una actividad lingüística que consiste en abreviar, en reducir un texto a sus elementos -temas- esenciales. La redacción de un resumen es producto de un proceso que debe iniciarse con la identificación de la totalidad de las ideas contenidas en el texto, tanto las principales como las secundarias. Luego estas ideas deben ser jerarquizadas, es decir,

organizadas en orden de importancia para entonces continuar con la selección de aquellas que formarán parte del texto. Finalmente, se relacionan estas por medio de conectores para conformar el texto del resumen.

## Metodología

El estudio que se presenta corresponde al modelo exploratorio por cuanto es el primero de este tipo que se realiza en la Escuela de Relaciones Públicas de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Panamá; además, es descriptivo porque se limita a caracterizar, tal como se suscitan, los fenómenos observados. La población sometida a estudio la conformaron los estudiantes de primer ingreso de la licenciatura en Relaciones Públicas de la Universidad de Panamá (2013). Debido a que la población constaba de apenas 55 estudiantes esta fue tomada como muestra en su totalidad.

Mediante este estudio se pretende indagar como afecta el hábito de la lectura el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de primer año de la carrera de Relaciones Públicas de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Panamá, del primer semestre de 2013.

Para la medición de los hábitos de lectura, así como de la comprensión se elaboraron sendos cuestionarios. Como complemento de estos, se confeccionó una guía de lectura con la que se espera contribuir a subsanar las dificultades encontradas.

El primer instrumento, una encuesta, busca obtener una primera impresión respecto de la actitud de los estudiantes frente a la lectura. **Los aspectos generales** que interesan a este estudio en particular son los siguientes: edad, sexo, escuela secundaria de procedencia, nivel en que se halla (primer ingreso o reingreso) y si el estudiante trabaja o no. **El cuerpo de la encuesta** consta de quince preguntas de diversa índole. La cuarta de estas se formula para medir la retención y comprensión de la lectura. El segundo instrumento se centra en la comprensión lectora. A



diferencia del primero, consta de dos partes: **La introductoria**, con la que se pretende atraer la atención de los estudiantes y motivarlos a completar el cuestionario; y **el cuerpo de la encuesta**, cuya estructura responde al objetivo planteado: la medición de la comprensión lectora, por lo que incluye un texto de lectura acerca del cual versarán las preguntas del cuestionario, algunas de respuestas cerradas, otras de respuestas abiertas.

Finalmente, en atención a los resultados de la investigación y como aporte para lograr el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes, se ofrece un instrumento guía para la comprensión de textos que consiste en la propuesta de una serie de pasos para la realización de la actividad de lectura tanto en el aula de clases, de manera colectiva, como fuera de ella, de manera individual. Con la guía se pretende garantizar la comprensión de lo leído, asegurarse de que los estudiantes efectivamente están realizando sus lecturas, que reconozcan su pertinencia, que aprendan a disfrutarla porque le hayan funcionalidad y aplicabilidad en su desempeño personal y como futuros profesionales de las Relaciones Públicas, en el caso particular que ahora nos ocupa.

El análisis de los datos se ajustó al modelo no paramétrico longitudinal bivariado, mediante el cual se valora los resultados obtenidos en un periodo determinado y con base en las variables independiente y dependiente. Es decir, que no se intenta obtener una medición cuantitativa, sino dimensionar los aspectos valorativos. Para ello, se utilizó el programa SPSS que permite correlacionar las variables incluidas.

### **Análisis de la información y resultados**

Una vez aplicada la primera encuesta se procedió a ordenar los datos obtenidos en cuadros y gráficas para facilitar el manejo y análisis de estos.

#### **Cuestionario 1**

Si bien la encuesta se elaboró pensando en los estudiantes de primer ingreso, de los 44 encuestados solo 28 respondían a esta característica.

Los 16 restantes eran estudiantes de reingreso que se habían incorporado a este grupo de primer año para cumplir con algunas materias del programa de estudios de la carrera que aún tenían pendientes.

Pese a ello, no fueron excluidos de la actividad, sino que se decidió aplicarles también el instrumento de medición. Esta determinación se tomó con la intención de contar con un punto de comparación que nos permitiera contrastar los niveles de lectura y de comprensión lectora entre individuos de distintas edades, niveles de madurez e intereses.

**Cuadro 1**  
***Estudiantes encuestados por edad y sexo***

Edad (en años)	Total	Porcentaje	Sexo	
			Masculino	Femenino
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100.0</b>	<b>16</b>	<b>28</b>
Porcentaje			36.4	63.6
Menos de 20	19	43.2	4	15
De 20 a 24	14	31.8	8	6
De 25 a 29	6	13.6	2	4
De 30 y más	5	11.4	2	3

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Primer Ingreso de la licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Pese a que los estudiantes encuestados en su gran mayoría eran de primer ingreso, solo diecinueve, que representaban un 43% de la totalidad de la muestra, con menos de 20 años de edad. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes, es decir, veinticinco, que alcanzan un 57%, se encontraban entre los grupos de edades más maduras, comprendidas entre los 20 a 30 años y más (Gráfica 1). Una valoración a priori de estos datos pudo llevarnos a pensar en la edad como un elemento determinante en la medición de los niveles de lectura y, por consiguiente, que era a

las personas de mayor edad a las que corresponderían los niveles óptimos de comprensión; mientras que a las de menor edad, los niveles más bajos. No obstante, se prefirió no arriesgar conclusiones y esperar los resultados de la encuesta, que nos permitieron constatar que en realidad no existen diferencias significativas en los niveles de lectura de los diferentes grupos de edad que completaron los cuestionarios de esta investigación.

En lo concerniente a la distribución de la muestra por géneros, destaca el hecho de que la mayoría está conformada por mujeres, las cuales constituyen un 63.6% del total, mientras que el resto, correspondiente a la presencia masculina, apenas si alcanza un 36.4%. Por otra parte, es de notar que de la totalidad de la muestra femenina, integrada por 28 unidades, es mayor el número de los participantes con edades inferiores a los 20 años solo 15 individuos que porcentualmente representan el 53.6%; en tanto que de la muestra masculina, apenas 4, correspondientes al 9.1%, se encontraba en este grupo.



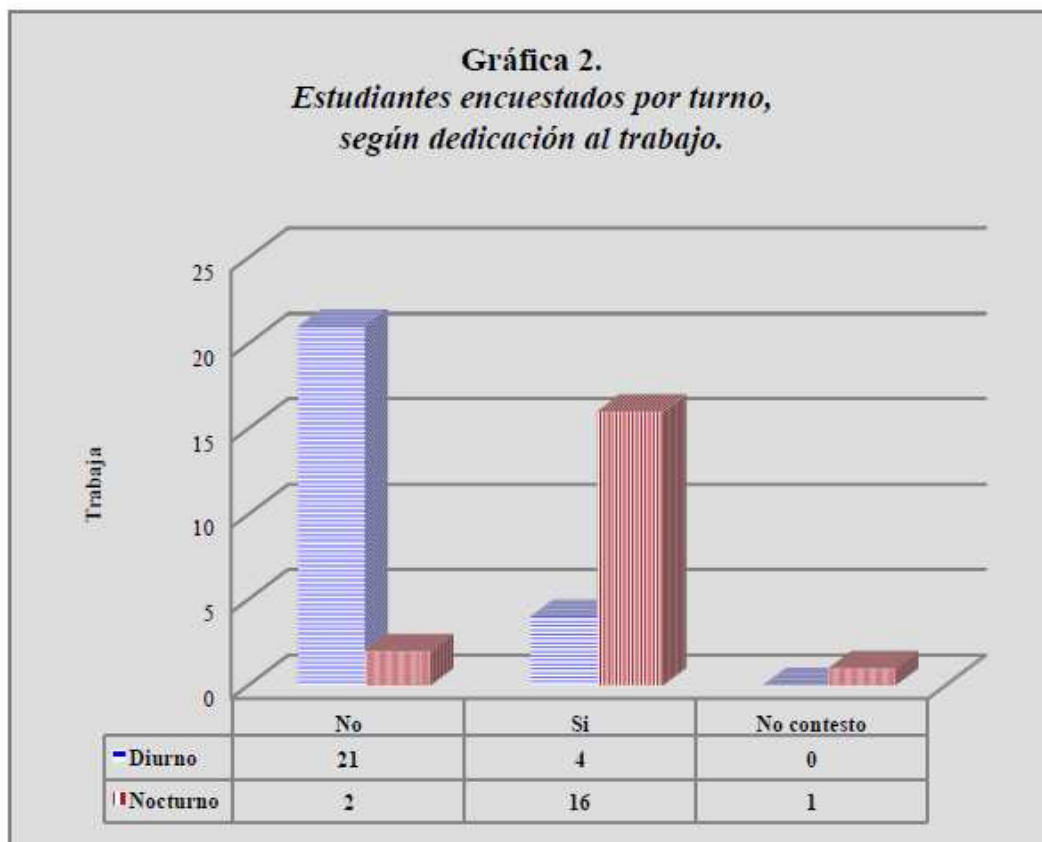
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Como puede observarse en la Gráfica 2, la distribución de la muestra por turnos está establecida en 25 unidades que asisten en la jornada matutina y 19, en la jornada nocturna.

De los estudiantes diurnos, 21, que representan el 84% de este segmento de la muestra, respondió que no trabajaba; mientras que, por lo contrario, de los estudiantes del turno nocturno, la

mayoría, 16 miembros, que representan el 84.2% del total de este grupo, respondieron que sí trabajan.

De acuerdo con estos datos, son los estudiantes diurnos quienes cuentan con mayor disponibilidad de tiempo para dedicar a la lectura. Sin embargo, el análisis de la información arroja que las actitudes de un grupo y otro frente a la lectura no difieren significativamente.



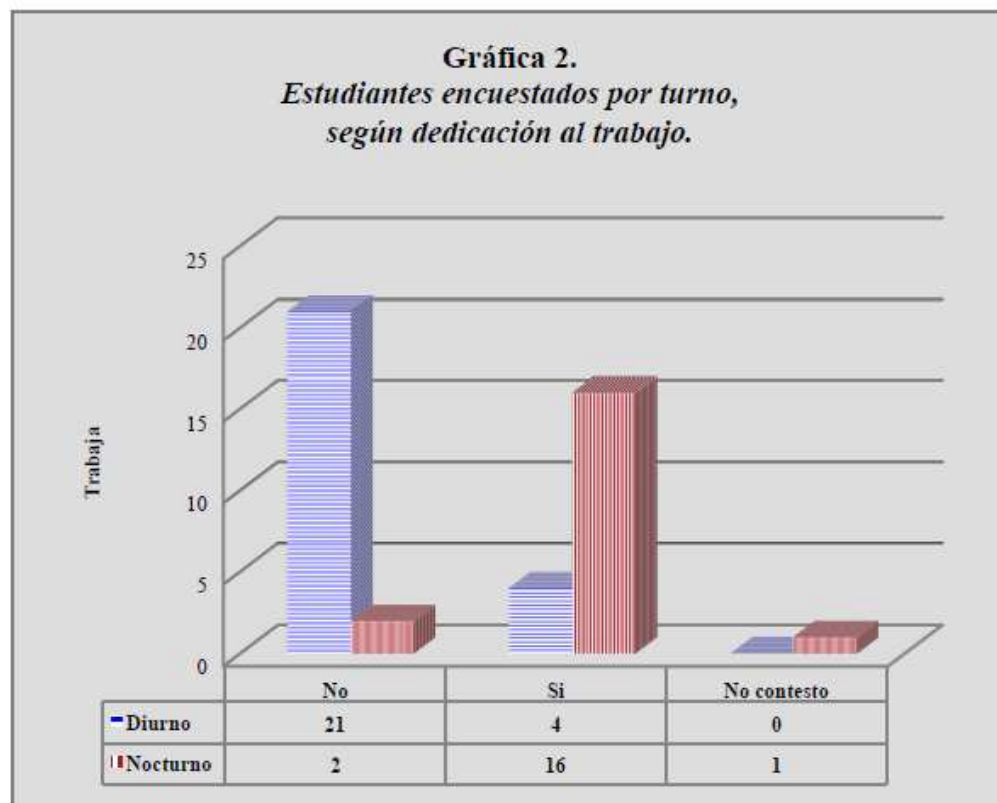
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Uno de los objetivos de la investigación es identificar las razones por las que los estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en RR. PP. de la Universidad de Panamá, año 2013, eluden la lectura. Para despejar esta incógnita, lo primero que se les consultó fue si les agradaba la lectura.

Un 93% de ellos, proveniente de escuelas tanto públicas como particulares, contestó que sí les agradaba. La manera de responder de los encuestados resulta contradictoria con respecto al resto de los datos obtenidos y nos impide establecer una distinción, con respecto a este tema, entre los estudiantes egresados de uno u otro sistema educativo (Gráfica 3), a pesar de que la mayoría de ellos procede de las escuelas públicas de la capital del país (65.9%).

### Gráfica 3

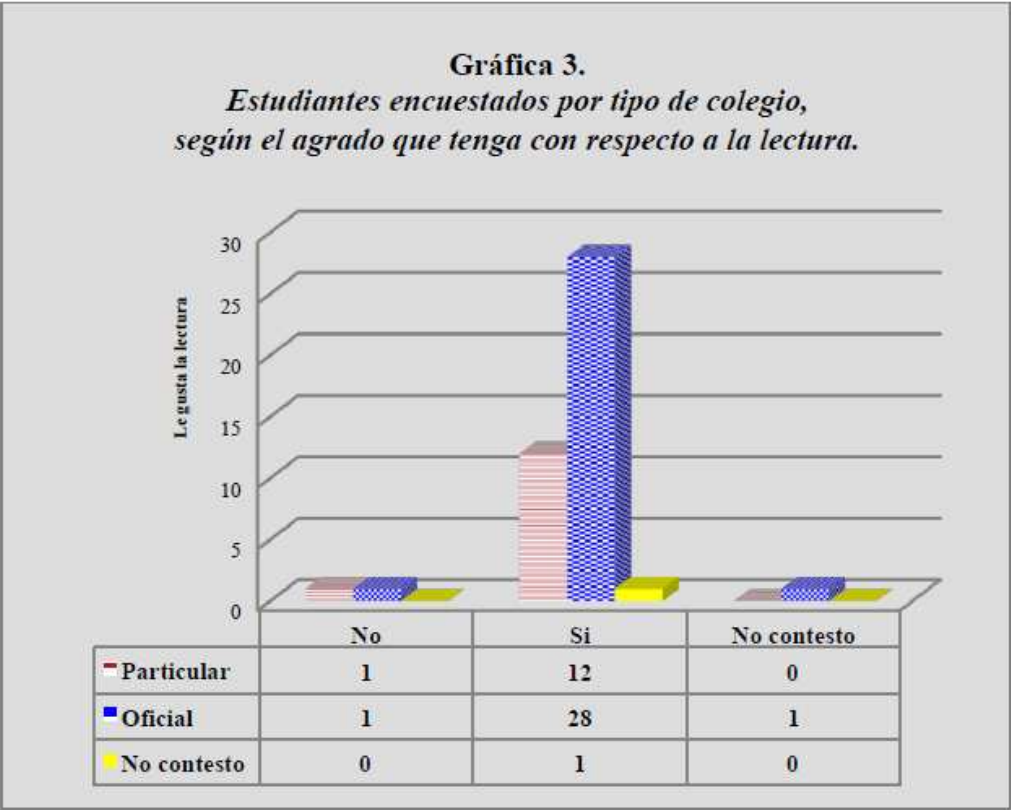
*Estudiantes encuestados por tipo de colegio, según el agrado que tenga con respecto a la lectura.*



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Con el propósito de vincular la información obtenida de los encuestados en el ítem anterior y consignada en la gráfica 3, según la cual 41 estudiantes afirmaron que les gustaba la lectura, con los tipos de textos que estos suelen leer, se quiso investigar, mediante la siguiente pregunta, acerca de la procedencia de los textos a los que ellos tienen acceso. El análisis de los datos obtenidos en el ítem correspondiente, en el cual se podía marcar más de una respuesta, indica que las fuentes habituales a las que recurren los estudiantes para la lectura son los libros (71%), a los que siguen las revistas (54%), y a estas, la internet (48.8%). El medio marcado en último lugar fue el periódico (46.3%), tal como puede observarse en la Gráfica 4.

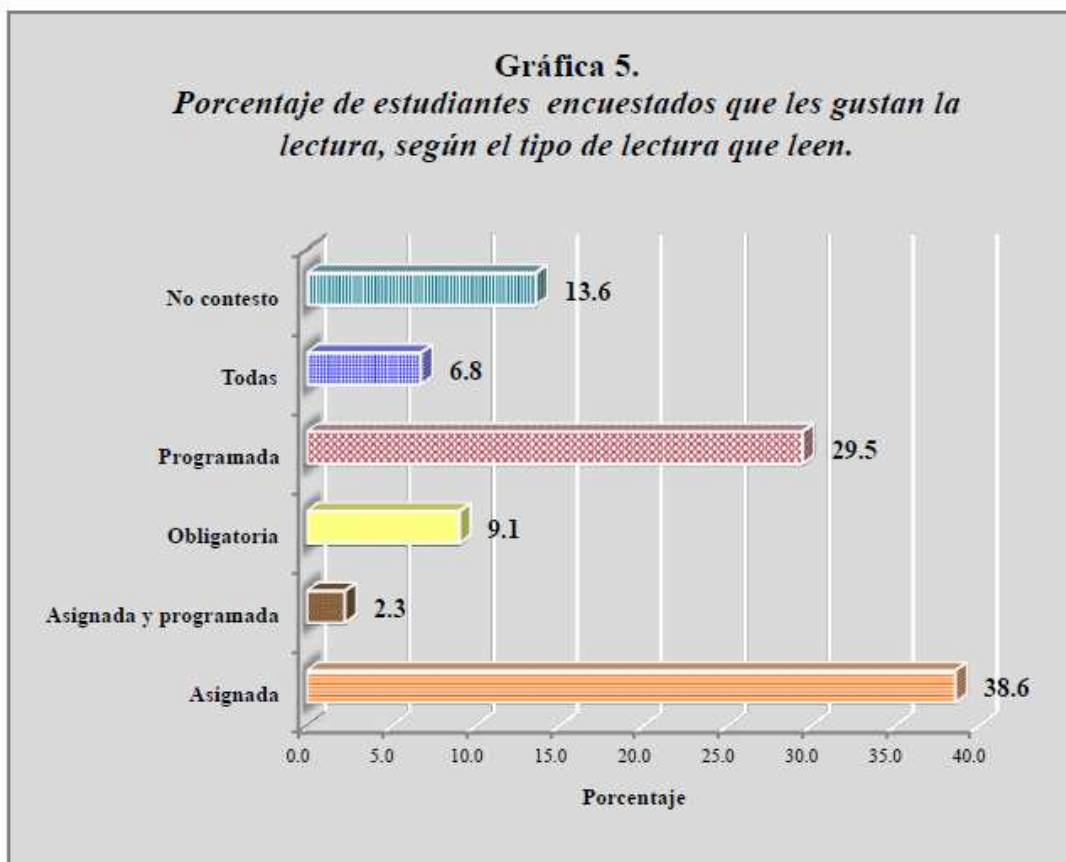
**Gráfica 4.**  
*Porcentaje de estudiantes encuestados que les gustan la lectura, según el tipo de lectura que leen.*



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Al consultar acerca de la metodología utilizada de preferencia por los docentes para el tratamiento de la lectura, la mayoría de los encuestados respondió que estos recurren con mayor frecuencia a la lectura asignada (17 de 44, un 39%). Seguida de esta metodología se halla la lectura programada (13 de 44, 30%) y, en última instancia, la lectura obligatoria. En algunos casos, los encuestados indicaron que los docentes aplican todas las alternativas presentadas o una combinación de ellas. (Gráfica 5).

**Gráfica 5.**  
**Porcentaje de estudiantes encuestados, según su opinión sobre el tipo de metodología que utilizan los docentes para la lectura.**



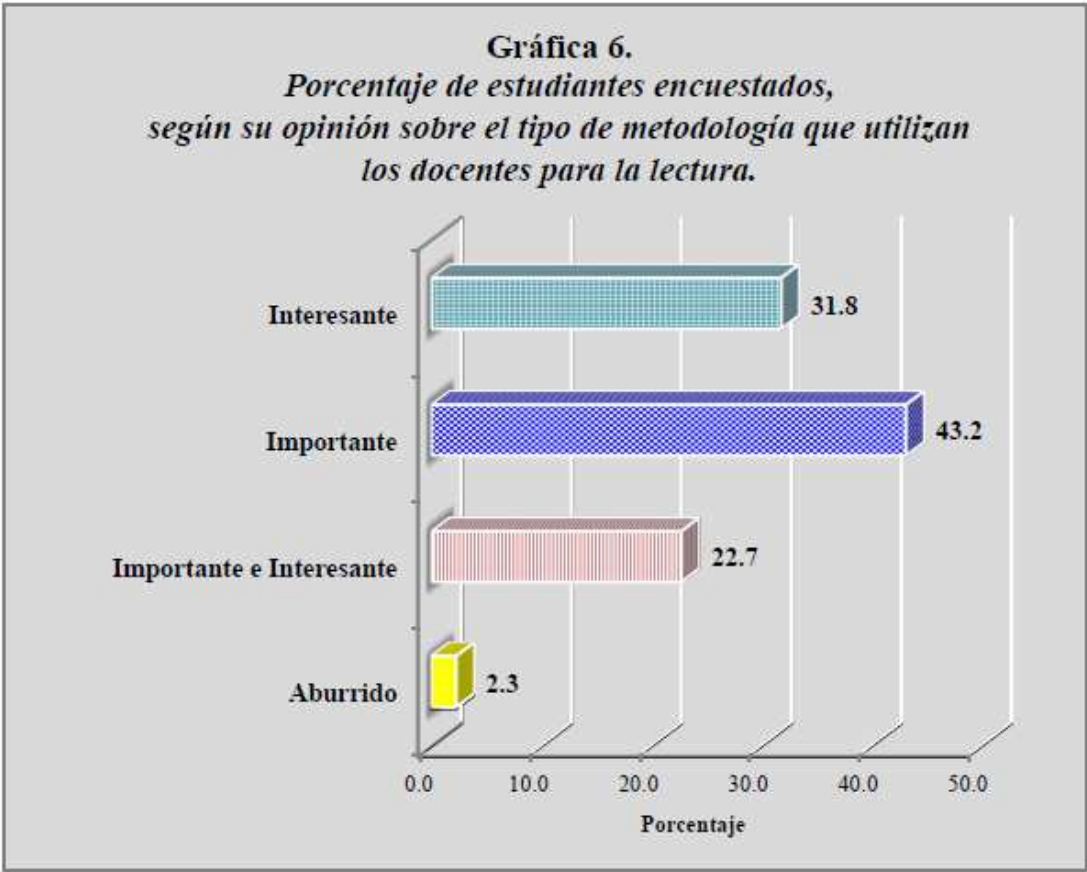
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Los datos obtenidos al solicitar a los estudiantes una valoración calificativa de la lectura contradicen a los ofrecidos en una pregunta anterior en la que casi la totalidad de los encuestados afirmó que les gustaba la lectura.

En oposición a lo asegurado anteriormente, en esta oportunidad solo un 43% de los encuestados señaló que leer les parece importante y un porcentaje menor, correspondiente al 32%, indicó que les parece interesante. Únicamente un 2% aseveró que leer le parece aburrido (Gráfica 6).



**Gráfica 6.**  
*Porcentaje de estudiantes encuestados, según su opinión sobre qué les parece la lectura.*



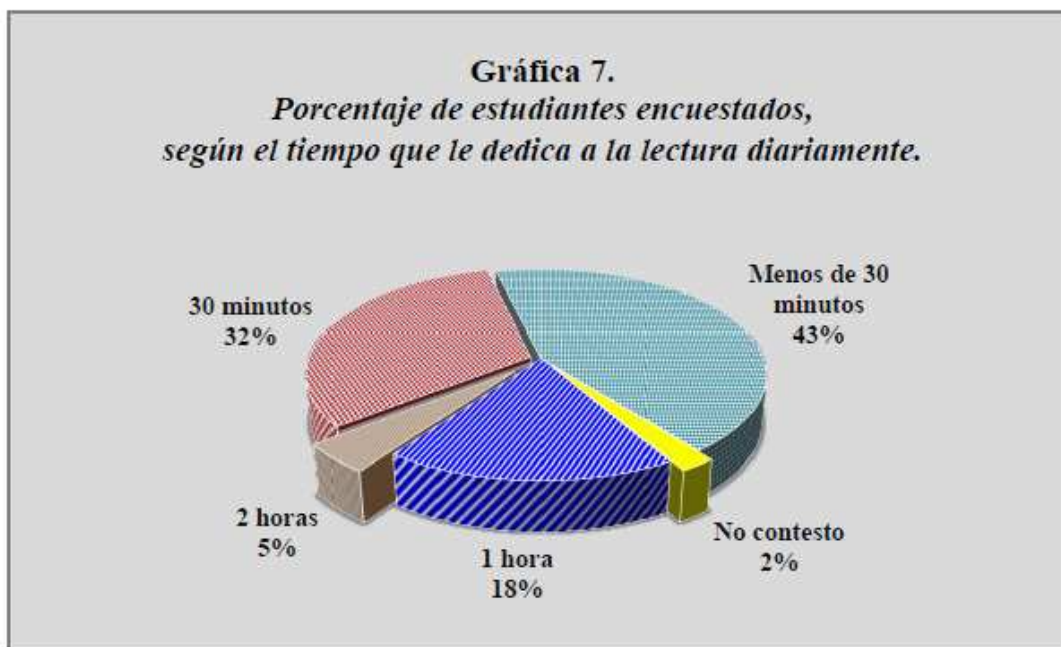
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

La frecuencia con que los estudiantes practican el hábito de la lectura representa otro de los aspectos que interesa medir en esta investigación. En este punto, confirmamos la falta de coherencia en las respuestas ofrecidas por los estudiantes, puesto que estas no son enteramente consecuentes unas con otras.

Así resulta, por ejemplo, cuando luego de haber afirmado que les gusta la lectura e incluso que les parece importante, solo un 43% de la muestra confiesa que dedica menos de 30 minutos diarios a esta actividad y apenas un 23% más de una hora (Gráfica 7).

Gráfica 7.

*Porcentaje de estudiantes encuestados, según el tiempo que le dedica a la lectura diariamente.*



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

En cuanto a la cantidad de libros leídos en un año, un 43% de los estudiantes respondió que lee, en promedio, un libro; en tanto que un 32% de ellos respondió que lee dos libros; y solo el 14% indicó que lee 3 o más libros al año (Cuadro 2).

Cuadro 2.

*Estudiantes encuestados por sexo, según el promedio de libros que leen en el año.*

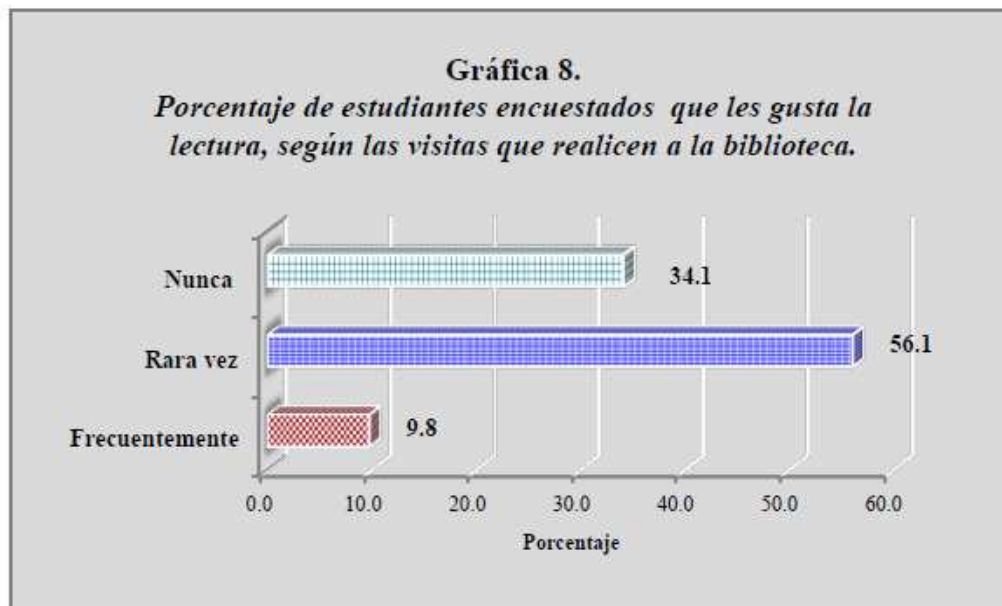
Promedio	Total	Porcentaje	Sexo	
			Masculino	Femenino
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100.0</b>	<b>16</b>	<b>28</b>
Porcentaje			36.4	63.6
1 libro	16	36.4	6	10
2 libros	17	38.6	5	12
3 o más libros	8	18.2	3	5
No contestó	3	6.8	2	1

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Primer Ingreso de la licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

En el Cuadro 2 puede apreciarse, además, que de acuerdo con la variable sexo, el grupo de mujeres, que asciende a 28 y representa el 64% de la muestra, lee más que el de los varones, que son 16 y porcentualmente constituyen el 36% de los encuestados. Los datos resultantes de la consulta referente a las visitas que realizan los estudiantes a la biblioteca resultaron totalmente contradictorios, puesto que incluso las respuestas de aquellos que previamente habían afirmado que les gustaba la lectura revelaron que es mínimo el número de ellos que acostumbra frecuentarlas. Del número de los que habían asegurado que disfrutaban de la lectura, 41 estudiantes, un 56% respondió que rara vez visita estos recintos; un 34%, que nunca lo ha hecho; y sólo un 10% manifestó visitar con frecuencia la biblioteca (Gráfica 8).

**Gráfica 8.**

*Porcentaje de estudiantes encuestados que les gusta la lectura, según las visitas que realicen a la biblioteca.*

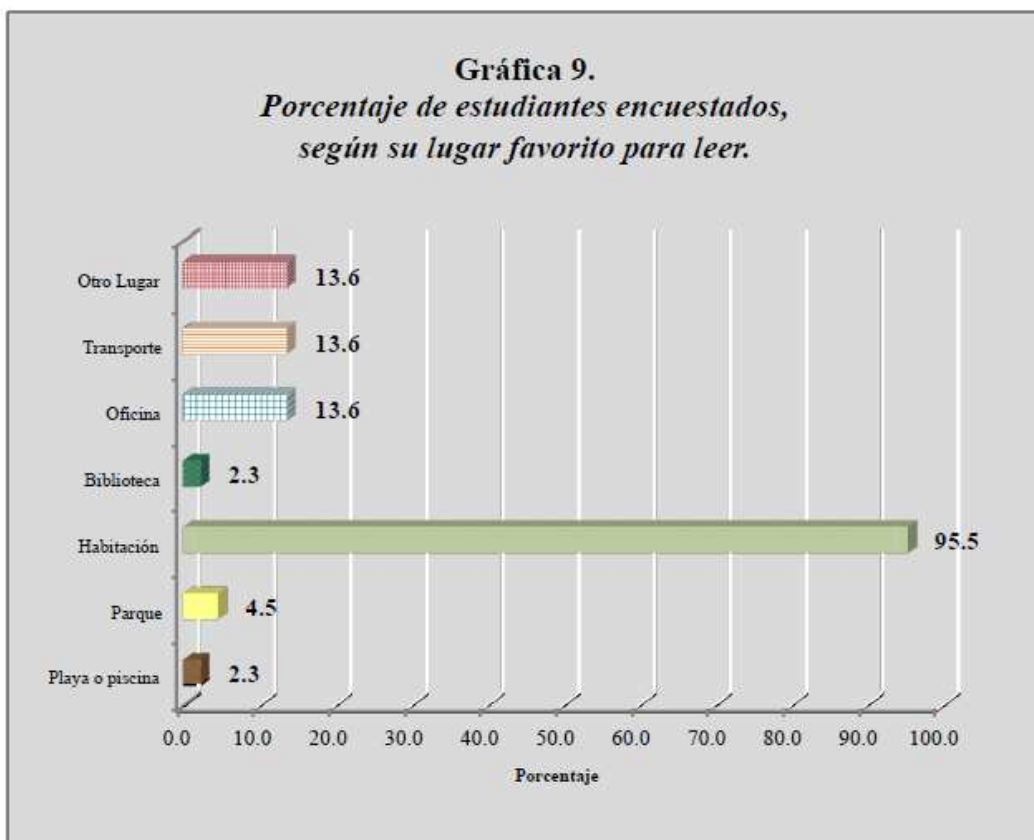


Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Al preguntar sobre el lugar de preferencia para la realización de la lectura, un 96% de los encuestados aseveró que prefiere hacerlo en una habitación, lo que resulta significativo puesto que puede interpretarse que la lectura es asumida como una actividad íntima, personal, que

requiere de un lugar privado para lograr la plena concentración y disfrute. En oposición, un número menor de los estudiantes, 14% de los encuestados, expuso que les gusta leer en la oficina, en el transporte o en otro lugar, que puede ser en su casa o en otros espacios más abiertos. Es de suponer que esta tendencia se debe a que los encuestados busquen su comodidad y privacidad. (Véase Gráfica 9).

**Gráfica 9.**  
*Porcentaje de estudiantes encuestados, según su lugar favorito para leer.*



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo 2013.

En relación con las dificultades de comprensión de lectura que presentan los estudiantes, 40 de los 44 encuestados mencionaron el nombre del último libro que habían leído. En muchos casos sus respuestas demostraron incapacidad o descuido al distinguir entre los diferentes tipos de materiales de lectura, ya que algunos en lugar de libros mencionaron revistas y periódicos. Por otro lado, los títulos de las obras mencionadas correspondían a los de textos asignados como

lectura en el nivel secundario, del que una gran cantidad recientemente había egresado. Muchos de los títulos mencionados corresponden a la denominada literatura de motivación o mejoramiento personal que son textos que se hallan muy en boga en la actualidad. Al respecto, es de notar que el libro más leído entre los jóvenes resultó ser la Biblia. Un menor número de los participantes se abstuvo de responder este ítem. (Véase Cuadro 3).

**Cuadro 3.**

*Estudiantes encuestados, según referencia del último libro leído.*

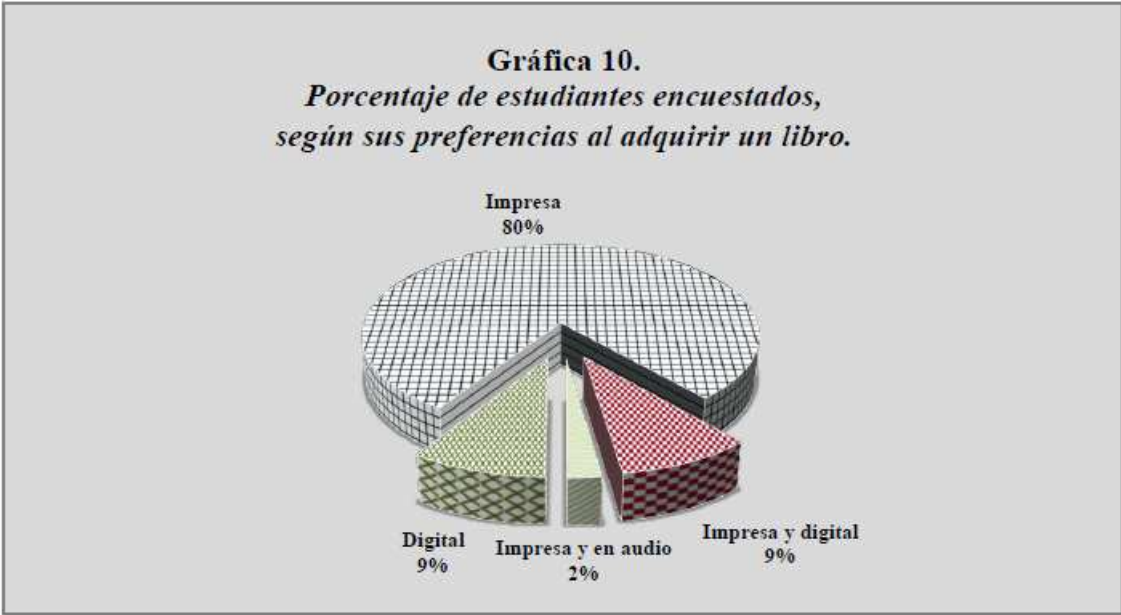
Ultimo libro leído	Frecuencia
<b>Total</b>	<b>44</b>
Alicia en el país de las maravillas	1
Amanecer	1
Como conocer una venta	1
Don Quijote de la Mancha	1
Edipo Rey	1
El Alquimista	3
El ataúd de uso	1
El caballero de la armadura de hierro	1
El fugitivo	1
El poder del pensamiento tenaz	1
En honor al Espíritu Santo	2
Guerrero de la luz. Paulo Coelho	1
Harry Potter: El misterio del príncipe	1
La Biblia	6
La historia de Mónica Serrano	1
La mansión de los espejos	2
La niña de mis ojos	1
La quinta montaña	1
Las maneras de obtener virtudes, lexis	1
La maleta de Hana	1
Los fantasma de Anni	1
Los miserables y Amanecer	1
Mirada siniestra	1
Mujeres en fuga	1
Niña Bella	1
One day	1
Periódico	2
Pollyana	1
Revista Sport Time	1
Revista Tú	1
No contestó	4

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Primer Ingreso de la licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Al consultar a cerca del tipo de soporte en que los estudiantes prefieren adquirir los libros, quedó demostrado que a pesar del auge que ha ganado el formato digital por influencia del internet, aún goza de predilección, entre los lectores, el gusto por el texto impreso. De la totalidad de los

encuestados, un 82% de los estudiantes expresó que prefiere adquirir los libros en formato impreso, aunque conocen y tienen acceso a otros soportes en que estos se pueden presentar: el digital y el de audio (Gráfica 10). En contraste, los que indicaron preferencia por el formato digital apenas alcanzaron el 9% de la totalidad de la muestra.

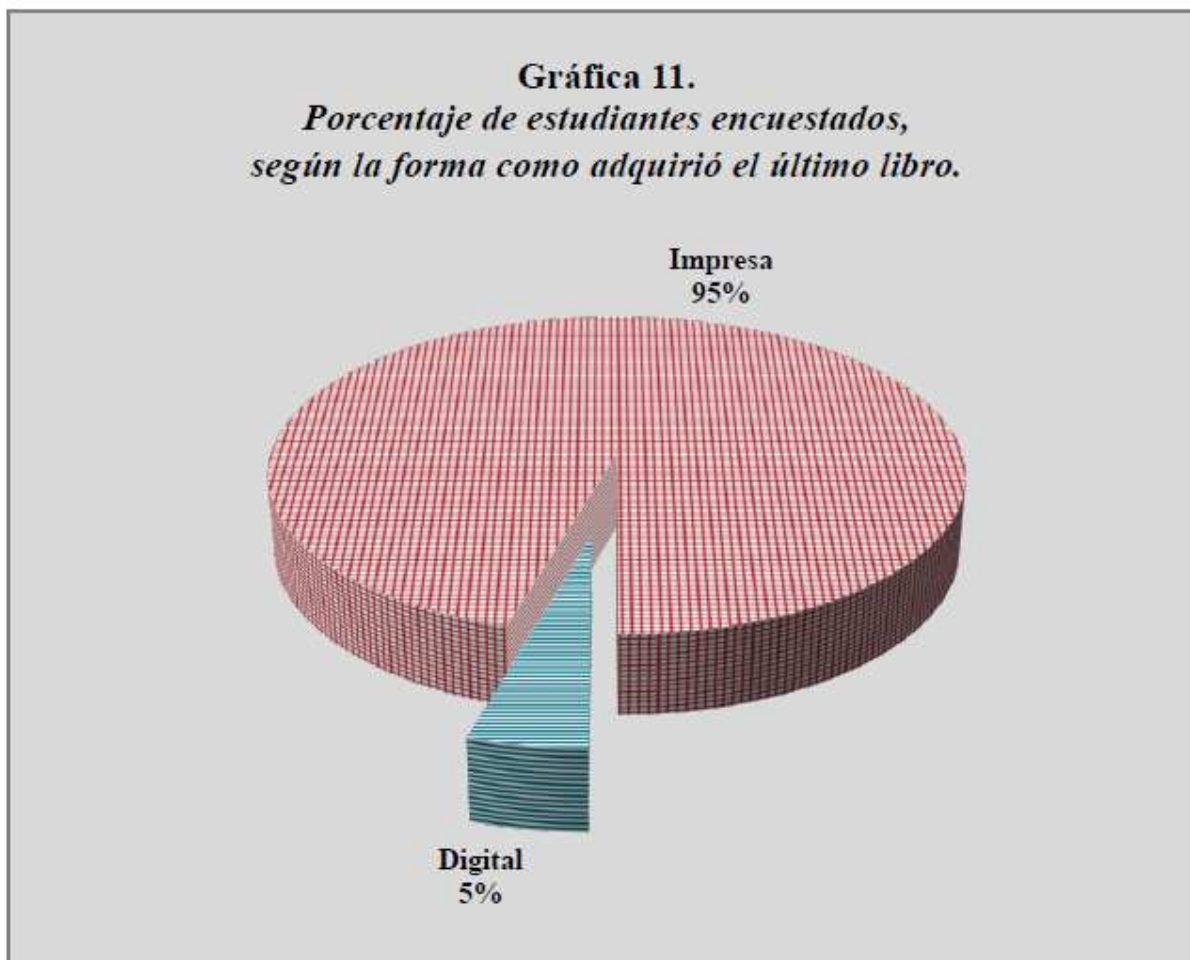
**Gráfica 10.**  
*Porcentaje de estudiantes encuestados, según sus preferencias al adquirir un libro.*



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Los encuestados reiteraron su preferencia por los textos impresos cuando se les consultó acerca del último libro adquirido. Un 95% de ellos indicó que el texto había sido adquirido en formato impreso, mientras que sólo un 5% expresó que lo había adquirido en soporte digital (Gráfica 11).

**Gráfica 11**  
*Porcentaje de estudiantes encuestados, según la forma como Adquirió el último libro.*

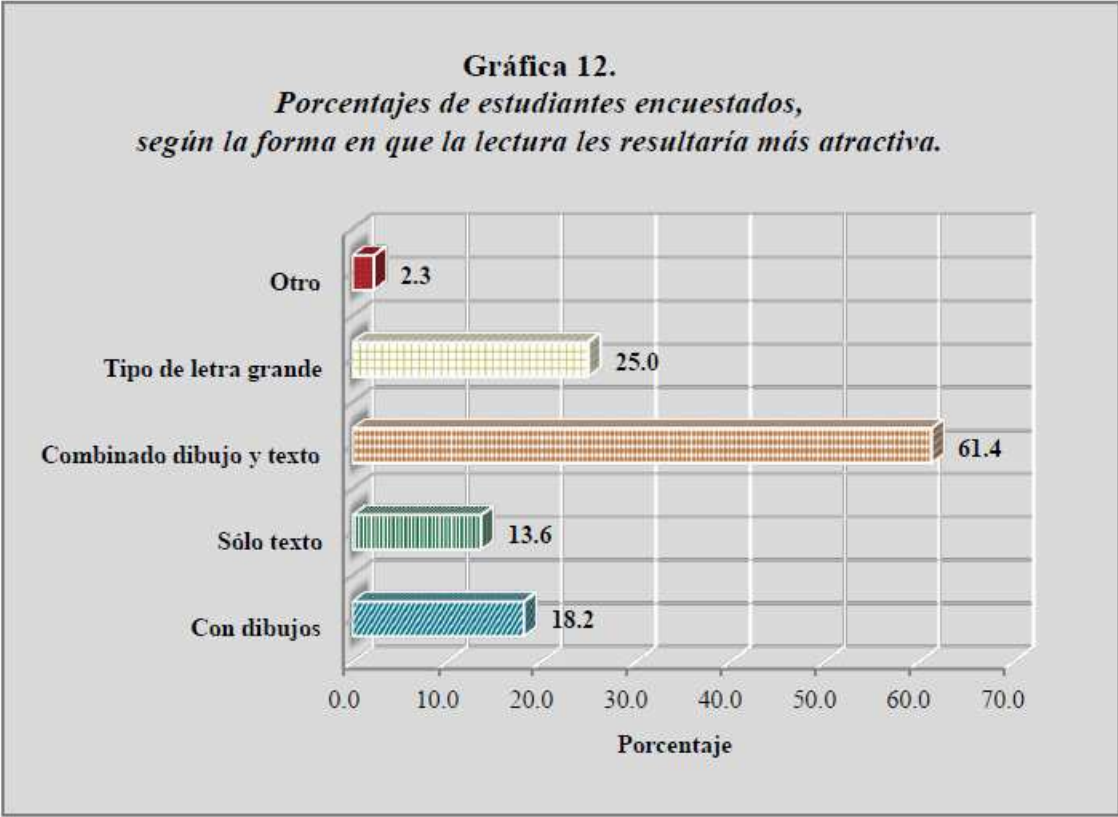


Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Proponer nuevas estrategias para motivar la lectura entre los estudiantes representaba otro de los objetivos de este estudio. Para fundamentar la propuesta se quiso indagar primero qué atractivos esperan los estudiantes encontrar en un texto para motivarse a leerlo. Para ello se creó un ítem en el que se ofrecían diversas alternativas. De estas, la mayormente marcada fue la que indicaba una combinación de dibujos y textos, que alcanzó un 61% (Véase Gráfica 12).



**Gráfica 12**  
*Porcentajes de estudiantes encuestados, según la forma en que la lectura les resultaría más atractiva.*

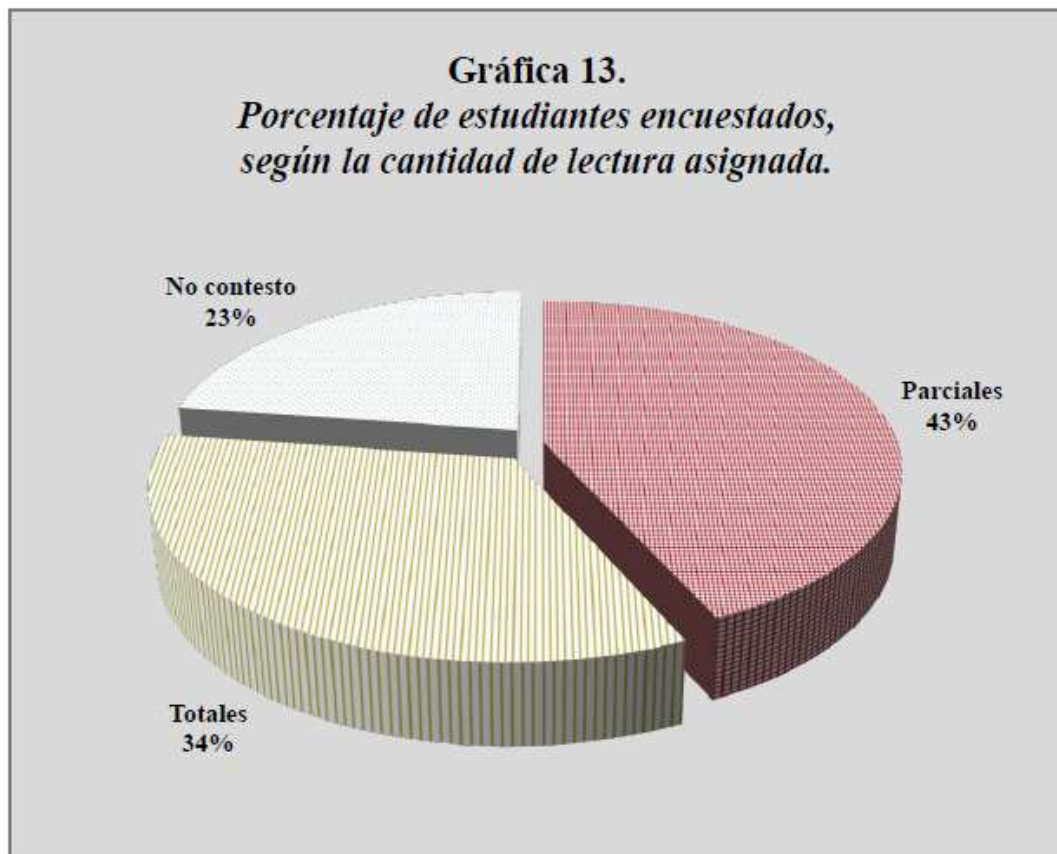


Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

El cumplimiento de este objetivo requería también especial atención sobre la metodología empleada con mayor insistencia por los docentes para el tratamiento de la lectura. Para ello recurrimos a la información ya consignada en la gráfica 5, que refleja una mayor predilección por las lecturas asignadas y programadas, y en menor proporción por las lecturas obligatorias.

Todavía en relación con la pregunta anterior referente a las metodologías empleadas por los docentes para el tratamiento de la lectura, los estudiantes afirmaron que un 43% de las lecturas asignadas son de carácter parcial, es decir, que no demandan el manejo de los textos en su totalidad, sino solo de un fragmento de ellos; mientras que las lecturas de textos completos apenas alcanzan un 34%. Hubo un 23% de abstencionismo al momento de responder esta pregunta (Véase Gráfica 13), quizá por el desconocimiento de los métodos que se pueden aplicar en estos casos.

**Gráfica 13.**  
*Porcentaje de estudiantes encuestados, según la cantidad de lectura asignada.*

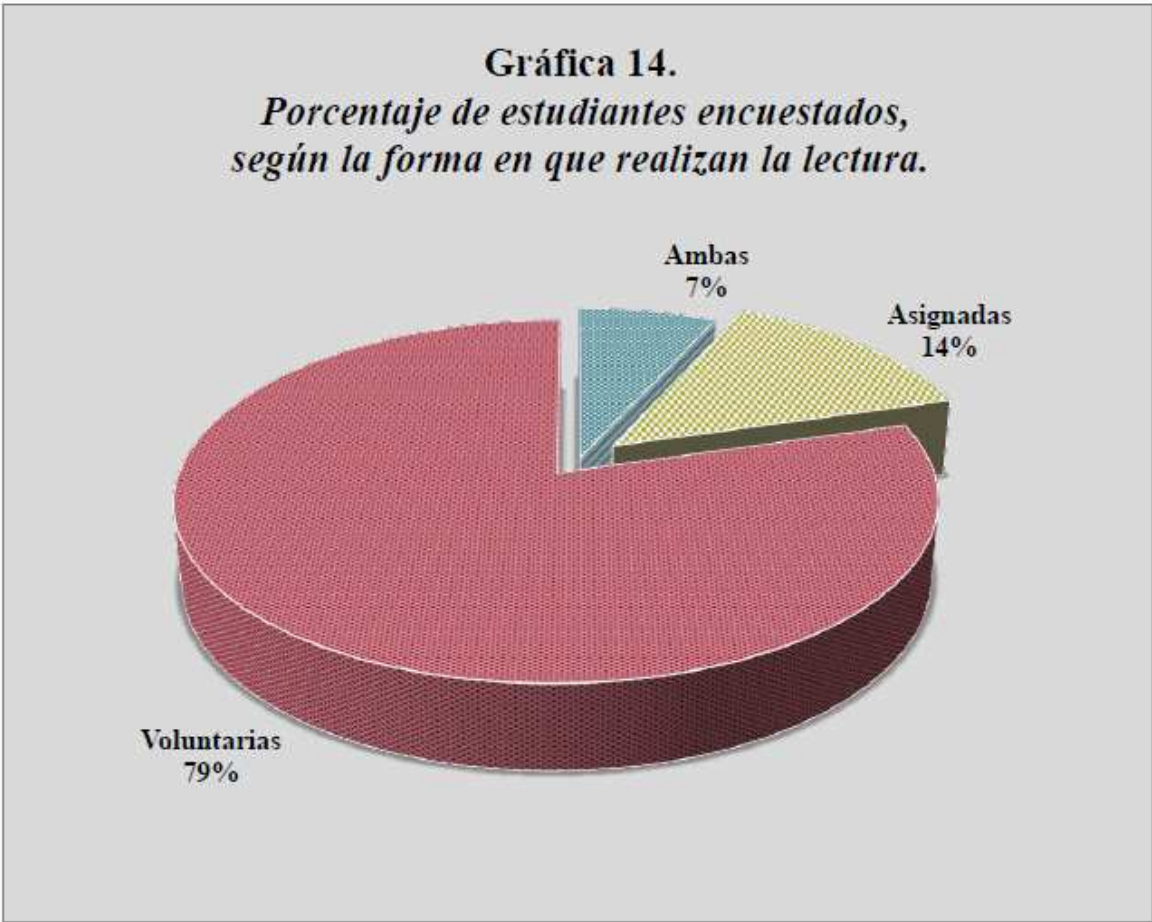


Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Otro aspecto que había que revisar para la propuesta de una estrategia que motive la lectura es el relacionado con la frecuencia y gusto con que los estudiantes la practican.

Al relacionar este componente con la regularidad con que acuden a las bibliotecas (véase gráfica 8), se encontró que este segundo elemento no representa un factor estimulante para ellos; sin embargo, esto no quiere decir que no practiquen la lectura, pues un 79% de ellos aseveró que lee de forma voluntaria. (Gráfica 14).

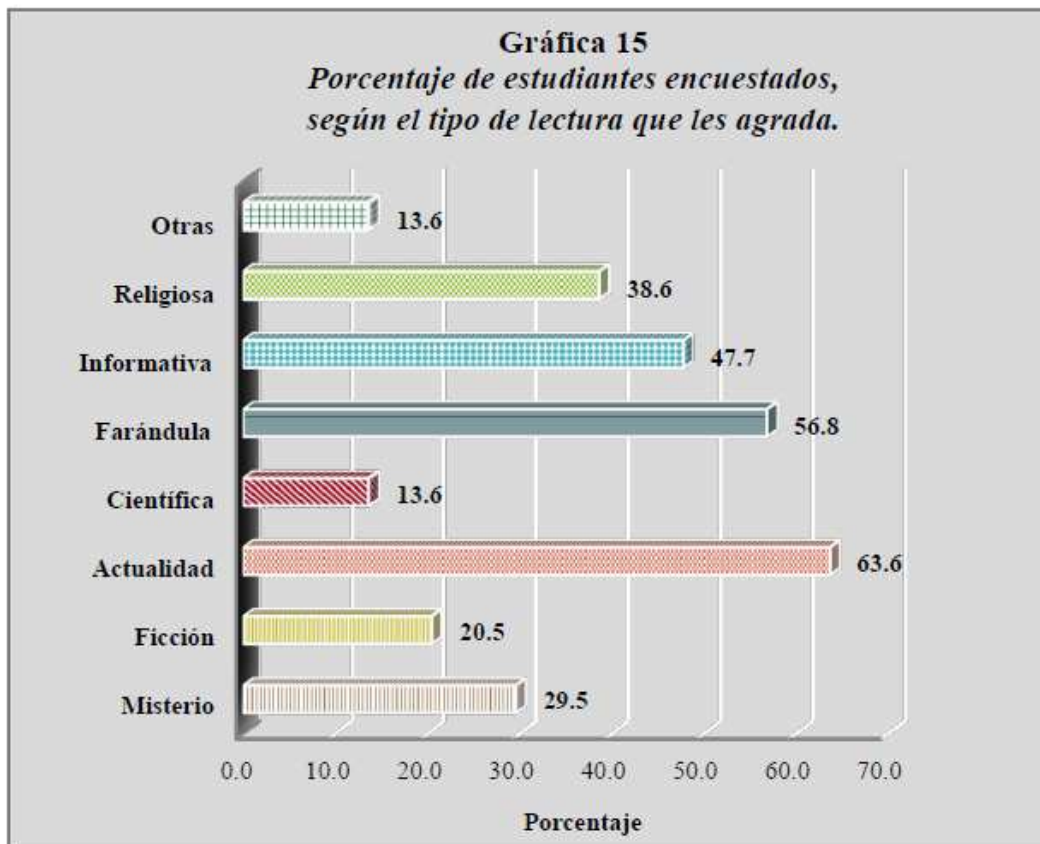
**Gráfica 14**  
*Porcentaje de estudiantes encuestados, según la forma en que realizan la lectura.*



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

Aparte de esto, mediante sus respuestas a la última pregunta del cuestionario, los estudiantes dejaron entender que les gusta mantenerse informados acerca de temas de actualidad (28 de 44) y de farándula (25 de 44), entre otras de las opciones que se les presentaron para conocer cuáles son los tópicos sobre los que suelen leer (Véase Gráfica 15).

**Gráfica 15**  
*Porcentaje de estudiantes encuestados, según el tipo de lectura que les agrada.*



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Relaciones Públicas. Mayo, 2013.

## Cuestionario 2

Al analizar la información obtenida mediante el segundo cuestionario, cuya finalidad era identificar las dificultades de comprensión lectora de los informantes, se concluyó que estos presentan una profunda deficiencia en los niveles de comprensión de texto. La primera parte de la encuesta, constituida por cinco preguntas de respuesta única, arrojó resultados favorables muy bajos.

**Tabla 1**

*Condiciones de la comprensión lectora*

Preguntas	Intención del texto		Tema del texto		Tema del primer párrafo		Propósito del segundo párrafo		Interés del tercer párrafo	
	1		2		3		4		5	
<b>Respuestas</b>										
<b>Total de encuestados:</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
35										
Acertadas	5	14.29	3	8.57	8	22.86	23	65.71	7	20.00
Desacertadas	27	77.14	28	80.00	24	68.57	9	25.72	27	77.14
No aplican*	3	8.57	4	11.43	1	2.86	1	2.86	0	--
No respondió	0	--	0	--	2	5.71	2	5.71	1	2.86

\*Se marcaron como “No aplican” aquellos ítems en que los estudiantes eligieron más de una opción, ya que solo se podía escoger una.

Fuente: Encuesta número dos de la investigación aplicada a estudiantes de Relaciones Públicas de primer ingreso, 2013.

Lo primero sobre lo que hay que llamar la atención antes de iniciar este análisis es sobre la disminución del número de encuestados con respecto a los que participaron en la aplicación del primer instrumento. Originalmente participaron de la actividad 44 estudiantes, mientras que en la segunda encuesta solo participaron 35. Esta diferencia se puede explicar por el hecho de que la primera encuesta fue aplicada a inicios del semestre, cuando los estudiantes se encontraban aún motivados por el inicio de clases y, en muchos casos, por la incorporación a un nuevo sistema educativo. Para entonces no habían experimentado aún la presión que impone el cumplimiento de los compromisos de la diversidad de cursos de la carrera recién iniciada y, en algunos casos, de tener que conciliar esto con otras responsabilidades como el trabajo. En consecuencia, al aplicar la segunda encuesta se advierte una notoria disminución del número de los estudiantes,

puesto que muchos ya habían suspendido su asistencia a clases por motivos que desconocemos y que tampoco atañen al interés de este estudio en particular.

Es de notar que del total de las 175 respuestas ofrecidas a las cinco preguntas por los 35 encuestados solo se obtuvieron 46 aciertos entre los diferentes aspectos o condiciones que se establecieron para medir la comprensión lectora, un número muy por debajo de lo que podría considerarse aceptable, que en una posición amplia podría establecerse en un 50% del total computado. (Véase tabla sobre condiciones de la comprensión lectora).

Algo que queda bastante claro luego del cotejo de las respuestas ofrecidas por los estudiantes es que en su lectura se mantienen muy apegados al nivel literal del texto y rehúsan realizar mayores esfuerzos por alcanzar grados de interpretación más profundos que les permitan acceder a los verdaderos significados de la lectura. Prueba de ello son las opciones marcadas con mayor insistencia por los estudiantes, regularmente las que reproducen algún fragmento del texto o hacen referencia directa a algún aspecto del contenido, mientras que aquellas de carácter más conceptual, explicativo o que se expresan en términos distintos de los registrados en el texto fueron desatendidas prácticamente en su totalidad.

Como resultado de ello, la pregunta que obtuvo mayores aciertos en la marcación de la opción correcta fue la número 4, por tratarse de una de las respuestas correctas más literales de todas. Confirmación de ello es también el hecho de que al preguntar por la temática global del texto, cómodamente los estudiantes se remitieron a la opción que reproducía el título de este que, aunque lógicamente está vinculado con el tema, no lo recoge de manera integral.

En el caso particular de la pregunta 1, que requería de los informantes remitirse a sus conocimientos previos con respecto a la tipología textual o, en su defecto, que recurrieran a una interpretación semántica que les permitiera inferir el propósito con que se produjo el escrito, solo cinco lograron acertar, lo que representa un porcentaje, apenas del 14.28%, muy bajo con respecto a la totalidad de la muestra.

Resultados aún más bajos se obtuvieron en el ítem 2, que requería un mayor nivel de abstracción por parte de los informantes, pues implicaba una síntesis global de la temática del texto. Como ya se refirió, fue muy poco el esfuerzo realizado por los estudiantes para dar respuesta a esta pregunta que, por demás está decir, nos coloca frente a una deficiencia de arrastre de los encuestados, quienes deberían estar habituados a este tipo de ejercicio por sus lecturas del nivel secundario de educación del que la mayoría proceden. De manera cómoda, la mayoría de los estudiantes marcó la opción que remitía al título del texto, lo que podría indicarnos que aún los estudiantes no logran diferenciar estos dos aspectos de la lectura (título y tema). Apenas un 8.57%, correspondiente a tres de los informantes, marcó la opción correcta.

Un número mayor de aciertos, aunque todavía muy por debajo de lo que pudiera considerarse aceptable, logró el ítem 3, muy similar en su formulación con el anterior, pero con un grado mucho menor de dificultad, puesto que se solicita la temática de apenas un segmento del texto, el párrafo 1, e incluso esta se halla expresada de forma literal dentro de la enunciación. Lógicamente que por cuestiones de estilo, el articulista rehúye las formulaciones elementales que podrían ser del corte siguiente: “el tema de este artículo”, y en su lugar hace referencia a este de manera indirecta para que el lector lo deduzca y entresaque del entramado textual. Los aciertos en este ítem se redujeron a 8, lo que equivale a un 22.86% de la totalidad de la muestra.

El ítem con mayor número de aciertos fue el número 4, como ya se sugirió, por tener la respuesta más literal del cuestionario y, por tanto, la que prefirió la mayoría de los encuestados. Aquí se preguntaba por el propósito con que había sido escrito el segundo párrafo, el cual empieza diciendo: “Es preciso, entonces, que se aclaren algunas cuestiones...”, con lo que queda resuelto el problema de la respuesta a la pregunta. Con todo, el número de respuestas correctas solo llegó a 23, es decir, a un 65.71%, cuando por lo evidente de esta, pudo haber sido mucho más elevado. El último ítem de esta parte de la encuesta es muy similar en su formulación al que le antecedió, pero se diferencia de él en el grado de dificultad puesto que la respuesta no está expresada en términos literales y como ha sido la constante, muy poco esfuerzo interpretativo demostraron los encuestados.

Las opciones marcadas con mayor insistencia fueron las tres últimas que, conceptualmente, tenían el mismo contenido; mientras que la primera, que era la correcta, solo la marcaron 7 de los participantes, lo que corresponde al 20% del total de los encuestados (35). Resultados aún menos alentadores que los de la primera parte de la encuesta 2 fueron los obtenidos en la segunda parte de esta, consistente en dos preguntas de respuestas abiertas, mas no de carácter subjetivo, pues lo que se solicitaba a los estudiantes era algo bastante concreto y requería de mucha objetividad. Ninguna de las dos preguntas obtuvo respuestas acertadas propiamente. En el caso de la primera, donde se preguntaba por el sentido de un fragmento del texto, hubo algunos atisbos –apenas 6- que apuntaban hacia una aproximación interpretativa, pero que no lograron concretarse en ninguno de los casos, puesto que los encuestados no atinaban a explicar -con palabras propias- el significado del texto. Como resultado, se obtuvieron respuestas entrecortadas, inconclusas y tendientes a la reproducción del fragmento de referencia. El resto de las respuestas, consideradas no acertadas, mostraron tendencias muy marcadas entre los estudiantes, que resumimos en el siguiente cuadro:

**Tabla 2**

***Tendencias marcadas entre los estudiantes en la comprensión lectora***

Vaguedad e incoherencia	Hace mención de algún elemento del texto y empieza a divagar sin llegar a formular una interpretación razonable y razonada de este. Como resultado lo que ofrecen son respuestas totalmente incoherentes.
Comentarios u opiniones propias alejadas del contenido	En lugar de expresar el sentido del texto, quizá porque no logran captarlo, se limitan a ofrecer comentarios u opiniones propias, a menudo alejadas del contenido del fragmento presentado.
No responden	Fueron seis los participantes que optaron por no responder a esta pregunta, lo que atribuimos a la falta de comprensión del texto.

Fuente: Encuesta # dos de la investigación aplicada a estudiantes de Relaciones Públicas de primer ingreso, 2013.



La segunda pregunta de esta sección de la encuesta 2 requería de los estudiantes que redactaran un resumen del texto leído. A diferencia de la pregunta anterior, aquí los resultados favorables fueron totalmente nulos. Es claro que los estudiantes desconocen o no han terminado de comprender qué es un resumen, puesto que lo presentado en la mayoría de los casos se limitaba a una serie de ideas sueltas y por tanto incapaces de poner a nadie en conocimiento real del contenido del texto.

En lugar de la información fundamental del texto, que es lo que se debe registrar en un resumen, lo presentado por los estudiantes fue un esbozo de las ideas que quedaron en sus mentes después de la lectura. Es evidente que no se preocuparon por volver al texto para asegurarse de que habían captado las ideas que este contiene y discriminarlas para decidir qué era lo se debía incluir en el resumen y qué se debía omitir por tratarse de información accesorio.

Igual que en la pregunta anterior, las respuestas de los estudiantes muestran algunas tendencias que recalcan el desconocimiento de los estudiantes acerca de que el resumen es producto de la ejecución de un proceso. Las tendencias más marcadas fueron las siguientes: a) dificultad para identificar la idea principal del texto, y en consecuencia al redactar lo hacen en referencia a ideas secundarias o accesorias; b) algunos identifican la idea principal pero no la desarrollan; c) ofrecen comentarios u opiniones personales; d) otros manifiestan incapacidad para comprender el texto. e) Una menor cantidad no respondió.

## **Conclusiones**

El estudiante de primer ingreso de la carrera de Relaciones Públicas de la Facultad de Comunicación Social expresó el gusto por la lectura, no obstante, la información recabada mediante las encuestas demuestra una contradicción con respecto a la realidad, puesto que al indagar sobre los textos leídos, fueron pocos los que pudieron dar razón de una lectura profunda, actualizada y reflexiva. Se notó que, en todo caso, la lectura a la que están acostumbrados es más bien de carácter informativo y de textos breves.

Se advirtió una mayor tendencia entre los informantes del género femenino hacia la lectura que los de género masculino. Con respecto al gusto por la lectura no se detectó diferencia entre los

estudiantes procedentes de las escuelas del sistema público y particular, pero sí en la capacidad analítica demostrada mediante los ítems de análisis de lectura aplicados, de los que resultó que los egresados de las escuelas particulares demostraron mayor desarrollo.

La actitud expresada por los encuestados con respecto al atractivo de los textos de lectura refleja lo que podría interpretarse como una falta de interés por parte de estos. La respuesta ofrecida por la mayoría de los estudiantes indica que requieren del acompañamiento de imágenes lo cual no es propio de personas que forman parte de un nivel superior de estudios, muchos de los cuales se hallan ya insertos en el sistema laboral y son, por tanto, profesionales que se desenvuelven en diversas áreas.

Entre las grandes dificultades que presentan los estudiantes para alcanzar un nivel óptimo de comprensión lectora se halla una marcada deficiencia en la competencia lingüística que, lógicamente, les impide acceder a la totalidad de los significados contenidos en los textos e incluso verbalizar aquello que comprenden o creen comprender, por lo que se considera necesario reforzar este componente en los programas de estudio de la carrera de Relaciones Públicas de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Panamá.

Aparte de la falta de atractivo en la presentación de los textos, se desprende de los resultados de las encuestas que los estudiantes evaden la lectura por la falta de motivación así como de la aplicación de una adecuada metodología por parte de los docentes para dar seguimiento a la lectura realizada por los estudiantes.

Con respecto a los hábitos de lectura de los encuestados, queda claro que estos no practican la lectura de manera habitual y metódica, sino que ocasionalmente y que muchas de las lecturas que realizan son asignadas por sus profesores.

Una vez concluida la investigación sobre el hábito de la lectura en los estudiantes de primer ingreso del nivel superior, para lo que se tomaron como objeto de estudio los grupos de primer año de la Licenciatura en Relaciones Públicas, y tomando como referencia los resultados del estudio, nos permitimos sugerir una guía de lectura con la intención de subsanar las deficiencias

detectadas en los estudiantes y contribuir con ello a optimizar la calidad de la educación universitaria.

## **Propuesta**

### **Guía para el mejor desarrollo y aprovechamiento de la lectura**

La lectura es una actividad intelectual compleja por cuanto implica la puesta en ejecución de una serie de habilidades que el individuo ha debido adquirir a lo largo de su proceso formativo y que lo ponen en capacidad de comprender los contenidos de los textos a los que tuviere acceso.

No obstante, la realidad, escudriñada mediante las encuestas de la investigación, muestra que la comprensión lectora, que es apenas una etapa inherente del proceso de enseñanza aprendizaje, no es alcanzada a plenitud por un gran número de los estudiantes del sistema educativo panameño, incluidos los del nivel universitario, por lo que resulta necesario planear las estrategias conducentes a elevar los promedios de comprensión de lectura entre aquellos que no hayan accedido a los niveles óptimos que les permitan enfrentar con éxito actividades cotidianas básicas como una interacción comunicativa eficiente y un desempeño estudiantil decoroso que les garantice el éxito profesional posterior.

El primer paso para la superación de las dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes debe partir de la institución, que tiene entre sus deberes promover un ambiente académico de alta calidad en el que los estudiantes tengan una participación protagónica mediante la discusión y producción de ideas y conocimientos, lo que difícilmente se logrará sin la lectura y su consecuente comprensión. Para optimizar el desarrollo de los cursos y facilitar el trabajo académico de estudiantes y profesores, se debe partir por ofrecer sendos seminarios-talleres de comprensión lectora, uno para los docentes y otro para los estudiantes de la facultad.

En el primer caso, para que adquieran las técnicas de lectura que les garanticen un mayor grado de comprensión y, en consecuencia, una mayor posibilidad de acceso al conocimiento; en el segundo, a fin de que puedan brindar a sus estudiantes las orientaciones necesarias para mejorar su capacidad lectora, mediante la puesta en práctica de las técnicas ofrecidas en el seminario-

taller al momento de desarrollar las actividades de lectura planificadas para el desarrollo de sus propios cursos.

La guía de lectura debe partir de la asignación de textos breves relacionados con los contenidos de las asignaturas. A partir de estos se desarrollarán los siguientes pasos:

- **Actividad de prelectura.** Este primer contacto del estudiante con el texto puede realizarse en el salón de clases mediante la guía del docente, quien en una actividad de participación colectiva comentará los elementos paratextuales de la lectura (título, subtítulos, índices, imágenes, gráficos, epígrafes, comentarios editoriales, biografía del autor, diagramación, año de la publicación...), los cuales les permitirán anticipar diversos aspectos de su contenido tales como el tema, propósito, tono, posición del autor, etc., que más adelante, mientras avanza en la lectura propiamente, podrá ir contrastando con sus contenidos concretos. Como se deja ver, las actividades de prelectura implican la exploración de las partes externas del texto y la inferencia de cuanto ellas nos permitan con respecto a sus contenidos. Estas actividades son, más que nada, de preparación para la lectura.
- **Tipología textual.** En el proceso de comprensión de textos es fundamental identificar el tipo a que estos pertenecen (informativos, argumentativos, descriptivos, narrativos), puesto que ello nos coloca ante la intención del autor al escribir el texto y nos ayuda a predecir las características de la información que vamos a enfrentar. Regularmente esta información es ofrecida por el propio autor desde la introducción del texto o en sus primeras líneas. Si el autor no lo expresa de manera explícita, deberemos inferirlo por la forma del texto. Aparte, el reconocimiento de la tipología del texto nos permite, a medida que avanzamos en la lectura, ir conformando un esquema mental (que también se puede ir anotando) de la información obtenida, lo que ayuda a conservar una mayor cantidad de esta en la memoria para cuando tengamos que dar cuenta de lo leído, ya sea mediante un resumen, una paráfrasis, o hasta en la defensa de una idea propia.
- **Lectura global del texto.** Primera lectura, generalmente rápida y de reconocimiento, que se realiza párrafo por párrafo para identificar la idea o tema central de este y constatar lo

presupuesto durante la etapa de prelectura; además, para empezar a relacionar los contenidos del texto con nuestros conocimientos previos acerca del tema, que es cuando la lectura empieza a cobrar sentido.

- **Identificación de las ideas del texto.** Todo texto está constituido por un entramado de ideas que, en su conjunto, encierran un mensaje, aquel que desea compartir con sus lectores el autor. No obstante, no todas las ideas tienen el mismo grado de importancia. Entre todas ellas habrá siempre una principal, acerca de la cual tratarán las demás; otras secundarias; y otras de carácter aclaratorio. La comprensión lectora implica que el lector sea capaz de identificar en su totalidad cada una de las ideas contenidas en un texto y de discriminarlas para determinar cuál es la principal, cuáles son las secundarias y cuáles son las accesorias.

Como se comprenderá, esta etapa de la lectura no resulta del todo sencilla, puesto que la identificación y discriminación de las ideas de un texto lejos de ser una actividad automática, requiere de una ejercitación en el análisis y procesamiento de la información. Es por ello que en líneas anteriores ofrecer a estudiantes y profesores un seminario-taller de comprensión lectora.

- **Esquema de jerarquización de las ideas.** Luego de identificadas y discriminadas las ideas del texto es necesario elaborar un esquema jerárquico de las ideas que nos permita apreciar con claridad los niveles de importancia de estas dentro del texto y, por qué no, evitar confusiones posteriores. Este esquema, además, constituirá la base para la reformulación del texto mediante resúmenes, paráfrasis y hasta textos valorativos, que representan el alcance de niveles mayores de comprensión.
- **Reformulación y valoración del texto.** Como ya se adelantó, este paso constituye ya un nivel superior de comprensión lectora, puesto que demuestra que se han captado los contenidos o significados de los textos y por tanto que se está ya en capacidad de opinar acerca de ellos y hasta de valorarlos. Esta fase del proceso, de acuerdo con la complejidad de la actividad que se realice, se puede dar en tres etapas:

1. **Resumen o síntesis.** Se dan a conocer los contenidos del texto en forma abreviada, partiendo de sus ideas principales. Esto puede implicar que el lector verbalice, en sus propias palabras, la información básica del texto o que extraiga de él las palabras que contengan tales ideas.
2. **Paráfrasis.** Consiste en expresar (traducir), con palabras propias, las ideas expresadas por alguien más con la intención de hacerlas más comprensibles. La paráfrasis no implica la alteración de las ideas originales del autor, por el contrario, exige respetarlas.
3. **Opinión y valoración.** Consiste en la creación de un texto propio a partir de lo que nos sugiera otro al que hayamos tenido acceso. Esto se puede realizar por medio del comentario, el ensayo, la crítica.

### Referencias bibliográficas

- ACOSTA PADRÓN, Rodolfo; Et al. (2000). Didáctica contemporánea interactiva para la enseñanza de lenguas. Editorial universitaria, Panamá.
- ADIER, Mortimer y VAN DORE, Charles. (2001). Cómo leer un libro. Madrid: Debate.
- BAÑOS GAIBOR, Rosalva Janeth; Toro Rosel, Verónica Marilín (2011). La lectura y su incidencia en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes del sexto año de Educación General Básica de la Escuela “Gabriela Mistral” parroquia central, cantón Chillanes, provincia Bolívar, durante el año lectivo 2009 – 2010 (Tesis de licenciatura). Universidad Estatal de Bolívar.
- BAMBERGER, Richard. (1975). La promoción de la lectura. Unesco.
- BERNAR, J.A. (1992). Análisis de estrategias de aprendizaje en la Universidad. Investigación, 22. Universidad de Zaragoza: ICCE.
- CABANILLAS ALVARADO, Gilberto. (s/f). Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de

- la Educación de la UNSICH. Disponible en: [sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/cabanillas\\_ag/cap2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/cabanillas_ag/cap2.pdf)
- CARLINO, Paula (1981). Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- COIRO, Julie. (2003). Comprensión de lectura en Internet: Ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. [En línea] Publicación de este documento en EDUTEKA: Julio 26 de 2003. Última modificación de este documento: Julio 26 de 2003. Disponible en: <http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php>
- COSTA, Marta. (1983). Pruebas objetivas para evaluar la comprensión en la Lectura. (Ponencia pronunciada en el Primer Encuentro Americano de Especialistas en Lectura realizado en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, y organizado por la Asociación Internacional de la Lectura). Disponible en: [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n1/05\\_01\\_Costa.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n1/05_01_Costa.pdf)
- DE BRITO CUNHA, Neide y Angeli dos Santos, Acácia A. (2005). “Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras”, en Paradigma (SciELO).
- DECHANT, Emerald. (1991). Understanding and Teaching Reading.
- GONZÁLEZ PORTAL, M.D. (2000). Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid: Morata.
- GREENE, Stuart y ACKERMAN, John M. (1995) La ampliación de la metáfora constructivista: una perspectiva retórica sobre Investigación y Práctica de la Alfabetización. Revisión de la investigación educativa, # 65.
- HENAO, O. (2002). Capacidad de lectores competentes y lectores poco hábiles para recordar información de un texto hipermedial e impreso. Infancia y Aprendizaje.
- KINTSCH, Walter. (1998). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integración model. Psychological Review.
- LUCHETTI, Elena. (2006). Didáctica de la lengua. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? 2ª. Ed. Buenos Aires: Bonum.

- MÉNDEZ MONTECINO, Rodolfo. (2004). Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos. [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/mendez\\_r/html/index-frames.html](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/mendez_r/html/index-frames.html)
- RAE. (2001). Diccionario de lengua española. XXI edición. Madrid, Espasa Calpe.
- RODRÍGUEZ, J.L. (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- RUDDELL, R.B., & Speaker, R.B. (1985). The interactive reading process: A model. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- RUMELHART, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- SÁNCHEZ, Miguel Emilio. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona, Edebé.
- SANGUINETI DE PERIGAULT, Carmen. (2010). *Introducción al estudio del texto*. Universidad de Panamá.
- SOLÉ, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona.
- VAN DIJK, Teun y KINTSCH, Walter. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Florida, Academic Press, Inc.