



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

# 35

Revista Anual, Septiembre 2012  
ISSN 1563-2911

## Hacia una política educativa para las ciudades panameñas

Pág. 1 - 24

\*Abril Eneida  
Méndez Chang

\*Universidad  
de Panamá

Instituto  
Centroamericano  
de Administración  
y Supervisión  
de la Educación  
ICASE

Departamento de  
Administración

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

Fecha de  
Entrega:  
abril de 2012.

Fecha de  
Aceptación:  
julio de 2012.

### Resumen

La educación es responsabilidad de la sociedad en su conjunto. En su sentido amplio, la educación trasciende lo que conocemos como el “edificio educativo”, la escuela, el instituto, la universidad; lo que convencional y “formalmente” está concebido como espacio de aprendizaje, para permear otras áreas en las que es posible aprender. Se concibe entonces la plaza, la calle, el parque, el teatro, etc.; esto es, la ciudad entera, como espacio de aprendizaje importante en función de su riqueza de contenidos, experiencias, sentimientos, valoraciones y normas. El espacio urbano cobra cada día mayor relevancia ya que no sólo crece en términos de tamaño y número de personas, haciéndose cada vez más complejo e interactivo, sino que posee una interesante capacidad de renovarse y transformarse.

La ciudad convertida en espacio de convivencia, confluencia e incluso conflicto, es rica en significados, juicios de valoración, contenidos y expresiones; lo cual supone un alto impacto educador. Tres son las dimensiones en que pueden entenderse las relaciones entre la ciudad y la educación: “*la ciudad como entorno educativo, la ciudad como agente o medio de educación y la ciudad como contenido educativo*” (Trillas, 1999).

Reconocer el potencial de las ciudades panameñas, y en especial la ciudad de Panamá, como escenario educativo que se extiende a lo largo de toda la vida de sus habitantes, supone reorientar la estrategia política municipal para que, de forma intencionada y en acuerdo con la sociedad civil, se promueva la ejecución de políticas educativas que aseguren una mejor calidad de vida y propicien una verdadera sociedad del conocimiento.

**Palabras clave:** ciudad, educación, política educativa.

## Abstract

Education is the collective responsibility of society. In its widest sense, education transcends what we know as the “educational building,” the school, the institute, the university; that which conventionally and “formally” is seen as learning space, in order to permeate other areas in which it is possible to learn. One conceives therefore, the square, the street, the park, the theatre, etc. In other words, the entire city, as an important learning space, in view of its wealth of content, experiences, feelings, values and standard.

The urban space assumes greater relevance each day since it not only increase in size and population, becoming daily more complex and interactive, but also because of its remarkable capability of renewing and transforming itself.

The city, turned into a space of coexistence, confluence and even conflict, is rich in meanings, judgments, content and expressions; which supposes a high educational impact. There are three dimensions in which the relations between the city and education can be understood: “*the city as an educational environment, the city as an agent or means of education and the city as an educational content*” (Trillas, 1999).

To recognize the potential of Panamanian cities, and especially Panama City, as an educational setting, which extends over the whole lifetime of its people, requires a re-orientation of municipal political strategy, so that intentionally, and in accordance whit civil society, the result is the promotion of educational policies which assure a better quality of life and provide a true society of knowledge.

**Keywords:** city, education, education policy.

## Introducción

### La ciudad como espacio humano

El concepto de ciudad suele utilizarse para referirse a una determinada entidad político-administrativa, urbanizada y con alta densidad de población. Desde el punto de vista morfológico, se trata de un espacio en el que los elementos naturales han sido modificados y reemplazados por otros de origen antrópico, con predominio de infraestructuras de viviendas, comunicaciones y transportes. Económicamente hablando, se refiere a un espacio donde predominan las actividades terciarias y secundarias y en donde los servicios públicos son suficientes. Visto desde una perspectiva social, la ciudad es el lugar donde convergen diversos grupos sociales y culturales con formas de vida particulares y en donde las relaciones interpersonales pueden ser algo distantes y, en algunos casos, conflictivas, en donde los problemas de seguridad y delincuencia son graves.

Desde la antigüedad se conoce el concepto de ciudad referido a la “polis” (Grecia, ocho siglos antes de Cristo), el cual fue más tarde desarrollado por Roma y extendido a todo su imperio. Para los griegos, la ciudad era una creación humana, autorizada e ideada por los dioses (Troya y otras ciudades griegas, por ejemplo, fueron construidas por divinidades como Poseidón y Heracles). Aristóteles consideraba que la ciudad era el oikos, el espacio propio, el hogar, la casa; por ella, los humanos eran humanos, y no salvajes, ya que el sometimiento a las leyes los hacía diferentes. De igual forma, los romanos concebían la ciudad como el lugar donde habitan los ciudadanos (civitas)... “la ciudad son los ciudadanos”, que acatan la ley y los que dan sentido a la vida en comunidad. La ciudad significaba para los romanos mejores días, por el acceso a oportunidades de todo tipo. De hecho, las ciudades romanas presentaban trazado regular, calles pavimentadas con losas cortadas en ángulo recto, sistemas de alcantarillados y cloacas, servicios de baños públicos, sistema de acueductos que recibían agua desde áreas distantes, áreas para culto y esparcimiento, mercado y el desarrollo de actividades de gobierno.

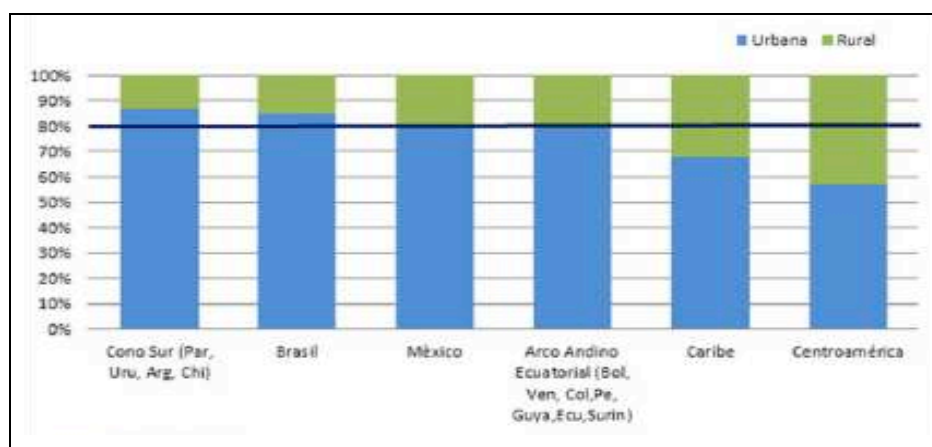
La ciudad caracterizada por sus facilidades para el desempeño de las actividades humanas ha ido desarrollándose. Hoy día la población mundial ocupa cada vez más las ciudades. Así, por ejemplo, hace algo más de 200 años (en el año 1800) solo había una ciudad con 1 millón de habitantes, en 1900 ya había tres, mientras que hoy, hay 281 “ciudades de millón”. Un informe del Programa de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU HABITAT) 2008-2009, señala que la mitad de la humanidad vive en ciudades y que, para el año 2025, el porcentaje de población urbana superará el 80% en los países industrializados.

Así mismo, se espera que, para mediados del siglo XXI, la población urbana total de los países en vías de desarrollo sea mayor al doble, (unos 5,3 mil millones).

Es importante destacar que América Latina y el Caribe (ALC) es considerada como la región más urbanizada del mundo, casi el 80% de su población vive en ciudades. Entre 1950-1990 (40 años) la región mostró una evidente “explosión urbana”, la cual hoy día se ve frenada con un crecimiento natural más lento, aunque con otros nuevos y más evidentes matices de la vida urbana, tales como las migraciones entre ciudades, la emergencia de las ciudades secundarias y la conformación de mega regiones y corredores urbanos. La evolución demográfica de ALC se debe en parte al descenso de la tasa de fecundidad (pasó de 5,8 hijos por mujer en 1950 a 2,09 en 2010) y a la mejora notable de la esperanza de vida (de 51.4 a 74.5 años).

### *Gráfico N° 1*

#### *América Latina y el Caribe Población urbana y rural*



Tomado de: ONU HABITAT (2012). Estado de las Ciudades de América Latina.

El Informe de Estado de las Ciudades de América Latina 2012, (gráfico N°1) muestra que a nivel de subregiones, es la del Cono Sur la más urbanizada (87%), mientras que Centroamérica presenta las tasas de urbanización más bajas (67% aproximadamente). En el caso de Panamá, el informe revela que la tasa de urbanización es de 74% (más alto que el de la sub región Centroamericana).

Si bien es cierto, el crecimiento de las urbes supone mejores condiciones sociales y económicas (la urbanización coincide con un incremento continuado de la esperanza de vida, la reducción de la pobreza y el analfabetismo), también agrega a su dinámica nuevos y complejos problemas asociados a la degradación ambiental, la gobernabilidad, el uso de los espacios públicos, la movilidad, la inseguridad ciudadana y las brechas de desigualdad, entre otros.

El espacio urbano cobra un valor estratégico para el desarrollo de políticas públicas. Las ciudades -como nodos de innovación, formación, cultura y logística son las que producen, distribuyen y organizan flujos económicos y sociales entre territorios. El carácter de ese desarrollo y evolución tendrá un importante impacto en los habitantes dada la proximidad al desenvolvimiento de la vida cotidiana de las personas y a los problemas a los que se enfrentan. Por ello, más allá de jugar un rol meramente administrador, las municipalidades deben asumir otros retos estratégicos que garanticen canalizar las iniciativas de los ciudadanos, con el fin de lograr que el territorio comunal provea mejores condiciones para el desarrollo de la vida, la convivencia y el aprendizaje permanente; y, a su vez, formen personas responsables, solidarias, comprometidas y capaces de vivir con los demás.

### **La Ciudad como Agente Educativo**

En el documento *“La educación encierra un tesoro”* (UNESCO, 1996), se señala que la educación tiene la misión de permitir a todos desarrollar sus talentos y sus capacidades de creación. La educación debe, por tanto, ser permanente, siendo una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y

acción. En ese sentido la educación debe permitirle a la persona tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social. Para ello es necesario considerar una educación a lo largo de toda la vida, bajo un concepto de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

La educación, a lo largo de la vida, debe aprovechar todas las posibilidades que ofrecen la sociedad y la vida. La actividad educativa, bajo esta perspectiva, pasa a ser “el entorno” en su sentido más amplio (ciudad, medios de comunicación, relaciones sociales, áreas verdes...), comprendiendo todas las tipologías educativas (formal, no formal e informal), una gran complejidad en los contenidos (conocimientos, experiencias y sensibilidades, procedimientos, normas y valores) y aplicaciones (académicas, no académicas, para el trabajo, el deporte, la cultura, etc.). Entendido así, las posibilidades de aprender se amplían más allá de “la escuela” (lo formal) y la educación se presenta como eje importante para el logro del desarrollo humano, capaz de transformar la realidad.

Considerando lo anterior, la ciudad se observa no solo como un escenario de intervención educativa, sino como un generador comunicativo, transmisor de cultura y significado social, que incide activamente en la educación de sus ciudadanos.

La ciudad contiene en su configuración, en su funcionamiento, en su cultura, en sus costumbres, en fin, en su historia un inagotable caudal de influencias sobre los ciudadanos. Cuando hablamos de ciudad educadora, no se trata solamente de organizar actividades educativas aisladas u ocasionales sino de constituir un ambiente ciudadano educativo.... Ciudad y educación son dos conceptos pues, con una gran relación (Copini Bertran, 2006, p. 21).

El territorio urbano, entendido como un espacio activo, impregna al ciudadano de un conjunto de significados, experiencias y valores que van definiendo características particulares y distintivas de quienes la habitan. El disponer de una identidad local, y en especial de un territorio-identidad, permite a la ciudadanía de dicho territorio actuar con personalidad propia.

La dinámica educativa de la ciudad varía atendiendo a sus habitantes y sus condiciones; y acompaña al ciudadano antes y luego de su paso por la escuela, el instituto o la universidad. Para las organizaciones comunitarias, organizaciones no gubernamentales, juveniles, ambientales, etc., la ciudad, y en particular el tejido social, brindan el escenario y la posibilidad de realizar acciones y proyectos educativos, en las áreas y temáticas de su interés. De allí que Jordi Hereu (ex alcalde de Barcelona y Presidente de AICE) reconociera que la ciudad *“se nos presenta como un nuevo sistema educativo y el compromiso que representa incumbe al gobierno local, pero también a las distintas organizaciones sociales cuyas funciones y tareas se desarrollan en la misma dirección”* (AICE, 2007, p. 1).

El concepto de ciudad educadora tiene sus orígenes en 1990 cuando se realiza en Barcelona el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en donde se establece que:

La ciudad educadora tiene personalidad propia, integrada al país donde se ubica. Su identidad, por tanto, es interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad que se relaciona con sus entornos; otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades de otros países su objetivo constante será de aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes.

La ciudad educadora es un sistema complejo en constante evolución y puede tener expresiones diversas; pero siempre concederá prioridad absoluta a la inversión cultural y a la formación permanente de su población. La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.

Trilla (1999) citado por Copin Bertran (2006), proponen tres dimensiones de las relaciones entre ciudad y educación: la ciudad como entorno educativo, la ciudad como agente o medio de educación y la ciudad como contenido. A continuación se detalla cada una de las dimensiones:



## **Aprender en la ciudad**

Se refiere a pensar la ciudad como un contenedor de educación múltiple y diversa, compuesto por: instituciones, medios, recursos, relaciones, encuentros, vivencias que nos permiten aprender en la ciudad. Encontramos desde esta perspectiva:

- Una estructura pedagógica estable formada por instituciones específicamente educativas tanto formales como no formales (entidades de tiempo libre, animación sociocultural, espacios de educación permanente de personas adultas, etc.).
- Un entramado de equipamientos, recursos e instituciones ciudadanas también estables pero no específicamente escolares como: bibliotecas, centros cívicos, museos, teatros; es decir, espacios en los cuales se genera intencionadamente educación.
- Un conjunto de acontecimientos educativos programados pero efímeros u ocasionales. Algunos provocados por instituciones educativas estables o no. Este es el caso de las ferias, congresos, jornadas, campañas, celebraciones, etc.

## **Aprender de la ciudad**

El medio urbano como un agente educador permite “aprender de la ciudad” en tanto genera encuentros, ricos en información y socialización (es un entramado de relaciones humanas con capacidad de ser socializadoras y educativas) Se aprende en base a los modelos de comportamiento presentes en la ciudad y de las relaciones que ésta modela. De allí el concepto de “la escuela de la vida”.

## **Aprender la ciudad**

Es considerar la ciudad como contenido, aprendemos lo que nos es útil y necesario para nuestra vida cotidiana, como ciudadanos, sin que para ello sea necesario un acto formativo voluntario. Aprendemos por la propia necesidad de usar la ciudad. Se trata de un espacio de aprendizaje informal con el cual se aprende a leer la ciudad (sistema dinámico y evolutivo). También significa aprender a leerla críticamente, a utilizarla y a participar en su construcción.

La ejecución de políticas educativas bajo el concepto de “Ciudad Educadora” debe responder a una visión de estrecha relación entre educación- sociedad, basando su accionar en tres pilares fundamentales (Figueras, 2008, p. 20).

- Buena comunicación de las oportunidades que ofrece la ciudad a todos y cada uno de los ciudadanos. En lo referente a los gobiernos municipales, comunicar el por qué y el cómo de sus políticas pedagógicas.
- Participación responsable de los ciudadanos definiendo alcances y formas de diseño e implementación.
- Evaluación del impacto educativo de las diferentes políticas y el grado de utilidad y eficacia de estas.



Esta visión progresista supone asumir, a su vez, tres principios básicos.

- La educación tiene que estar orientada a fortalecer la cultura y los valores de una ciudadanía democrática.
- La educación es uno de los factores básicos para promover y asegurar el progreso, la movilidad, la integración y la cohesión social.
- La educación es un instrumento básico y esencial de renovación, creación y cambio cultural.

En el mundo globalizado y competitivo de hoy, la ciudad educadora se presenta como motor facilitador de procesos, tales como capacidad de organización y acción de la sociedad, fomento de una cultura ciudadana, generación de confianza entre actores, promoción de sentimiento colectivo de pertenencia e identidad (entendido como un factor de conectividad ciudadana que

permita la movilización para hacer valer el territorio) y mayor conciencia de la importancia de una gestión pública democrática; todos estos elementos claves para asegurar la gobernabilidad.

Vale destacar que movilizados por el reto de lograr, a partir de la promoción de iniciativas locales, una red de ciudades educadoras que garanticen el logro del derecho fundamental a la educación y, asimismo, promuevan una verdadera sociedad del conocimiento, la igualdad, la justicia social y el equilibrio territorial, surge en 1994, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), la cual reúne a 454 ciudades de todo el mundo. En esta iniciativa, nuestra región (América Latina y el Caribe) participa con una representación que incluye cerca 60 ciudades de 11 países, atendiendo de forma prioritaria temas relacionados con educación ambiental, movilidad sostenible y segura, políticas locales de inclusión socioeducativa de jóvenes, políticas públicas para la diversidad sexual y prevención de la violencia contra la mujer.

### **Por qué pensar en una Política Educativa para las Ciudades Panameñas**

La intensa dinámica de las ciudades exige hoy día, que sus habitantes jueguen un rol protagónico en la toma de decisiones acerca de cómo debe ser el “proyecto de su ciudad”, garantizando con ello su propia sobrevivencia y una vida plena con el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

La política nace con la ciudad y se constituye en el modo de organización particular de la vida común. Parece ser la manera como los seres humanos adaptan el entorno social para obligarlo a convertirse en un ambiente que esté de acuerdo a sus prioridades. Por otro lado, la *educación* y “lo educativo” requiere trascender lo escolar-institucional, y promover una ciudadanía más culta y más cohesionada; por lo que es importante que la ciudad se comprometa a garantizar espacios de aprendizaje.

Priorizar la educación en la agenda del gobierno municipal, supone que el mismo, se convierta en gestor, impulsor y líder de lo que debería ser el proyecto “ciudad como agente educativo”; asegurando la convocatoria de todos los actores sociales, entes privados y públicos interesados.

El proyecto educativo municipal debe ser capaz de asegurar el progreso social, cultural y económico de sus ciudadanos a nivel individual y colectivo.

### **El marco legal (municipal y educativo) de referencia**

Como base para sustentar un proyecto educativo de ciudad, es necesario revisar el marco normativo, que tanto a nivel municipal como educativo puede facilitar el establecimiento de una política educativa para las ciudades panameñas.

La Constitución Política de la República de Panamá establece en su Título III, relativo a Derechos y Deberes Individuales y Sociales, artículo 91 que:

“Todos tienen el derecho a la educación y la responsabilidad de educarse. El Estado organiza y dirige el servicio público de la educación nacional... La educación se basa en la ciencia, utiliza sus métodos, fomenta su crecimiento y difusión y aplica sus resultados para asegurar el desarrollo de la persona humana y de la familia, al igual que la afirmación y fortalecimiento de la Nación panameña como comunidad cultural y política. La educación es democrática y fundada en principios de solidaridad humana y justicia social.”

Reconoce, además, que la educación debe

“...atender el desarrollo armónico e integral del educando dentro de la convivencia social, en los aspectos físico, intelectual, moral, estético y cívico y debe procurar su capacitación para el trabajo útil en interés propio y en beneficio colectivo”. (Artículo 92)

Por otro lado, la Constitución, en su artículo 232 señala que *“El Municipio es la organización política autónoma de la comunidad establecida en un Distrito”* y que *“La organización municipal será democrática y responderá al carácter esencialmente administrativo del gobierno*

*local.*”; garantizando con ello la participación de los diversos actores locales. Le asigna al Municipio, entre otras cosas:

“...ordenar el desarrollo de su territorio, promover la participación ciudadana, así como el mejoramiento social y cultural de sus habitantes...” (Artículo 233); con lo cual le asigna la responsabilidad del ordenamiento, disposición y uso de sus espacios (bibliotecas, teatros, parques) y la promoción de todos aquellos acontecimientos (ferias, congresos, jornadas, semanarios, talleres) y modelos de comportamiento (vial, seguridad, urbanidad, ambiental) que conduzcan al mejoramiento de las condiciones sociales y culturales de sus habitantes.

Más específicamente la Ley 106 del 8 de octubre de 1973 de Régimen Municipal establece, en su artículo 17, que son los Consejos Municipales (conformados por los representantes de corregimientos y el Alcalde, principalmente) los encargados de, entre otras cosas, formular la política de desarrollo del distrito, preparar, evaluar y ejecutar los programas y proyectos que se pretendan desarrollar y estudiar, evaluar y aprobar el programa de inversiones públicas municipales. Aunado a ello establece la posibilidad de asignar recursos financieros para educación:

“Los Municipios asignarán el porcentaje de sus ingresos reales que estimen convenientes a la educación pública, educación física.... Tales asignaciones atenderán a las necesidades municipales y a la planificación estatal de estos servicios públicos y sociales.” (Artículo 112)

Por lo antes expuesto, es claro que la normativa le otorga a los gobiernos municipales competencias para liderar, planificar y desarrollar acciones de carácter educativo dirigidos a sus ciudadanos, así como a organizar el espacio municipal, de forma tal que se propicie el aprendizaje y el mejoramiento social y cultural de los habitantes.

Desde la perspectiva educativa, los fundamentos legales destacan la importancia de una “educación permanente” al servicio del ser humano. Así, el Decreto Ejecutivo 305 del 30 de abril de 2004 por el cual se aprueba el Texto Único de la Ley 47 de 1946 Orgánica de Educación, se refiere a la educación permanente señalando que: “*la educación permanente como proceso que se realiza a lo largo de toda la vida del ser humano, deberá promover cambios de conducta*

*hacia el logro de actitudes y capacidades, para que el individuo sea portador de los valores culturales, cívicos y morales, y pueda perfeccionar constantemente su preparación”.* (Artículo 5).

Igualmente ratifica que *“la educación al servicio del ser humano se fundamenta en principios cívicos, éticos y morales; se afirma en la justicia y la libertad, con igualdad de oportunidades que conduzcan al educando al logro de su máximo desarrollo espiritual y social, y con base en el principio de continuidad histórica a fin de que contribuya al fortalecimiento de nuestra cultura”* (Artículo 9).

Tanto la normativa municipal como la educativa, sustentan el actuar de las municipalidades para el desarrollo de estrategias educativas que contribuyan a garantizar la educación permanente; por tanto es viable desde la perspectiva legal, un proyecto municipal que garantice aprender en la Ciudad, de la Ciudad y la Ciudad.

### **El municipio, el distrito y la ciudad en Panamá**

Antes de indagar acerca del potencial de nuestras ciudades para educar, me permito revisar los conceptos de “distrito”, “municipio” y “ciudad”, ya que al hablar de “distritos” establecemos relaciones funcionales de éstos con los “municipios” y a su vez, surge la duda si, en efecto,

La Constitución de la República establece que “El territorio del Estado panameño se divide políticamente en provincias, éstas a su vez en distritos, y los distritos en Corregimientos.” (Artículo 5); adicionalmente en su artículo 232 se refiere al municipio indicando que *“es la organización política autónoma de la comunidad establecida en un Distrito”*. De esta forma se homologa el distrito con el municipio, entendiendo que el primero se refiere a la territorialidad, mientras que el segundo implica la “organización” de la comunidad para el ejercicio de funciones sobre ese territorio. El municipio como gobierno local que ejerce sus funciones dentro de los límites político-administrativos de la correspondiente circunscripción del distrito. (González, 2011).

Aclarado esto, revisaremos lo que se entiende por ciudad, para lo cual nos remitimos a lo que el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) de Panamá, tiene por definición.

“Ciudad es un área urbana que concentra por lo menos 20,000 habitantes permanentes y es socialmente heterogénea. En ella se generan funciones sociales y administrativas con un grado de equipamiento de servicios que aseguran condiciones de vida humana. Cuenta, además, con un sistema de servicios públicos continuos y con una base económica que provee empleos para una parte significativa de su población. Su continuidad del espacio geográfico puede estar interrumpida por pequeñas áreas rurales circundantes a la misma y que por su proximidad constituyen áreas potenciales de crecimiento”.

De acuerdo con esto y considerando **solamente la cantidad de población** en Panamá, existirían solo 28 distritos (de 75) con rasgos de ciudad. Ver el Cuadro N° 1.

**Cuadro N° 1**  
**Distritos de Panamá con más de 20,000 habitantes**

Provincias	Distritos con más de 20,000 habitantes
Bocas del Toro	Changuinola
Coclé	Aguadulce, Antón, La Pintada, Natá y Penonomé
Colón	Colón
Chiriquí	Puerto Armuelles, Bajo Boquete, La Concepción, David, Dolega y Río Sereno
Darién	La Palma, El Real
Herrera	Chitré
Los Santos	Las Tablas y La Villa de Los Santos
Panamá	Arraiján, Chorrera, Ciudad de Panamá y San Miguelito
Veraguas	Santiago y Soná
Comarca Guna Yala	El Porvenir
Comarca Ngabe Bule	Besiko, Kankintú y Kusapin

Elaboración propia.

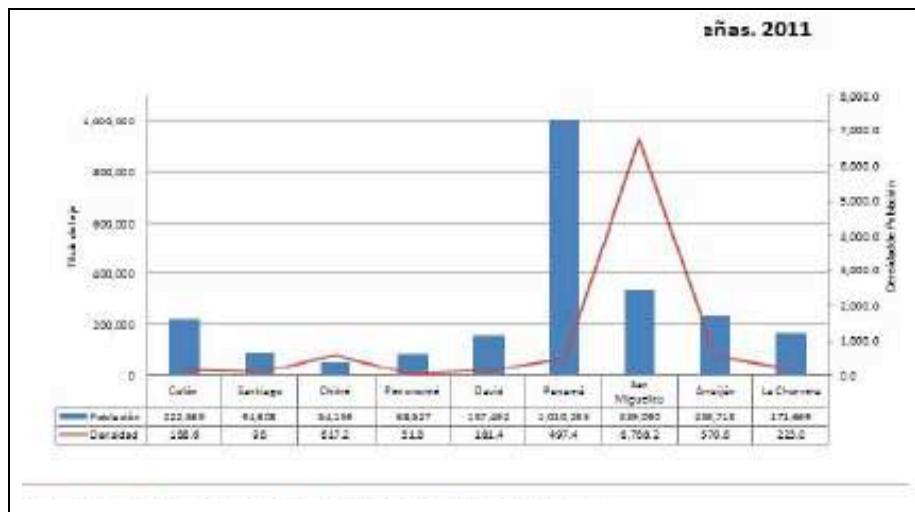
Sin embargo, al considerar las características de equipamiento de servicios, funciones sociales, administrativas y base de actividad económica que presentan, se observa que no todos califican como “ciudades”. Atendiendo a lo anterior, consideramos que solo nueve (9) municipios podrían ser catalogados como “Ciudades”. Se trata de cinco municipios capitales de provincia (David, Penonomé, Santiago, Colón, Chitré), otros dos que están vinculados a la dinámica de la zona de tránsito (Arraiján y Chorrera) y el municipio de San Miguelito estrechamente ligado a la dinámica de la Ciudad de Panamá (capital de la República). Se destaca el hecho que el total de la población que habita en estas ciudades, representa el 64% de la población a nivel nacional.

### Algunas características de las ciudades panameñas

Un vistazo a la población estimada para 2011 en las nueve ciudades panameñas, deja claro que, si bien es cierto el municipio capital es el más poblado con 1,010,253 habitantes (27% del total de la población nacional), es el municipio de San Miguelito, inserto y estrechamente vinculado con el distrito capital, el que posee la mayor densidad de población. Ver Gráfico No 2.

**Gráfico N° 2**

### **Población y densidad de población, de ciudades panameña, 2011**

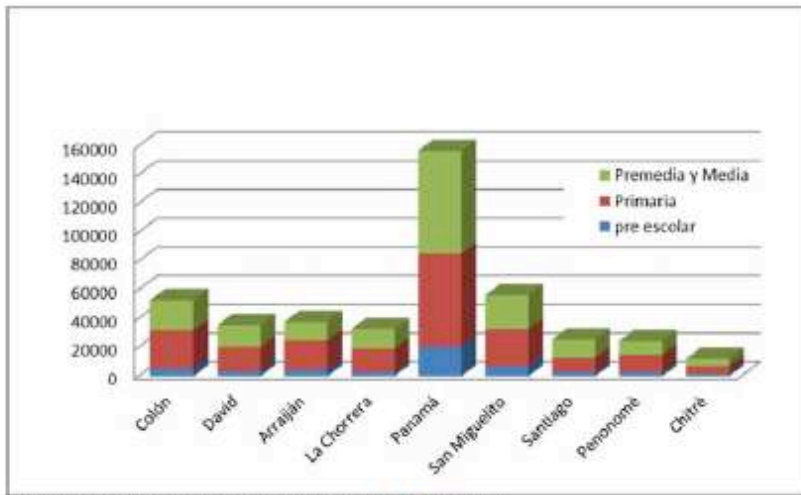


Fuente: Elaborado por la autora en base a información del INEC- 2011



Respecto a la demanda educativa formal se tiene que, la ciudad de mayor matrícula es la de Panamá (capital del país), la cual posee significativamente la mayor cantidad de estudiantes en todos los niveles con un total de 156,6751. (Ver gráfico N° 3).

**Gráfico N° 3**  
**Matrícula por ciudad. 2010**



Fuente: Elaborado por la autora en base a datos de INEC-2010.

De igual forma y con respecto a la oferta educativa formal, se destaca una variada concurrencia de instituciones particulares y oficiales en todos los niveles, lo que evidencia un complejo desarrollo de estructuras que son utilizadas para el fomento de actividades educativas tales como: bibliotecas escolares, auditorios, laboratorios, gimnasios, piscinas, entre otros. Adicional a esto, a nivel de educación superior también se cuenta con una oferta importante de infraestructuras (cine, auditorios, salas de lectura, bibliotecas, plazas, parques, entre otros) y actividades (conferencias, talleres, presentaciones artísticas, trabajos de campo etc.) de carácter académico y cultural que dinamizan la oferta de actividades educativas en la ciudad.

## **La ciudad capital de Panamá, reflexiones para un primer bosquejo de modelo de ciudad educadora.**

Reflexionando acerca de las ciudades como “espacio para aprender”, preocupa lo que se está haciendo para garantizar “aprender de la ciudad” y “aprender la ciudad”, esto es, qué modelos de comportamiento propician nuestras ciudades.

Para ello nos referiremos por su importancia a la ciudad de Panamá, (capital de la República), intentando aproximarnos a conocer qué relaciones fomenta, y qué contenidos podría encontrar el ciudadano al usarla y leerla.

En general, las ciudades panameñas enfrentan casi los mismos problemas que cualquier ciudad en la región, aunque por sus características la ciudad de Panamá agrega una dinámica intensa por su proximidad y alta vinculación a la zona de tránsito (Canal de Panamá, sistema portuario que la limita al oeste).

El enfoque hacia las actividades de servicios, el turismo y el comercio, hace de la ciudad de Panamá, una ciudad llena de matices y con una alta dinámica de actividades humanas. Su forma alargada (este- oeste) producto de la obstrucción que supuso la “zona del canal” por el noroeste, así como una frontera sur marina (costa pacífica), le otorga características particulares en cuanto al uso de los espacios y la forma de poblamiento. Respecto a esto, el arquitecto Samuel Gutiérrez, señala que: “Desde su nacimiento, la ciudad confirma unas relaciones iniciales entre paisaje natural -el mar- y paisaje cultural -el tajo de la vía intermarina-, las cuales vendrían a caracterizar posteriormente su crecimiento y funciones urbanas.”

Por sus características (capital) y su valor histórico, el distrito capital de Panamá es el que mayor espacio brinda para la recreación, la cultura y el ocio. Aglutina la oferta de museos, parques y teatros, monumentos históricos (Casco Antiguo, Panamá La Vieja) y se destaca por su proximidad a áreas protegidas, las cuales se incorporan a su dinámica, como es el caso del Parque Natural Metropolitano (única área protegida de Centroamérica que se encuentra dentro de los límites de una ciudad metropolitana). Vale señalar que a esta área protegida también se añade

el Parque Nacional Camino de Cruces y el Parque Nacional Soberanía que conforman un corredor biológico que se extiende al oeste de la ciudad, aportándole a ésta la posibilidad de disfrute a sus habitantes.

Si bien es cierto la ciudad se muestra activa, dinámica, verde y marina; presenta otro conjunto de características menos atractivas relacionadas con caos vial, altas temperaturas, pérdida de cubierta vegetal, deterioro de parques y sitios de deporte, el cerco visual por edificaciones, la basura, museos descuidados, falta de señalización, poco espacio para la convivencia, malos olores, contaminación visual por exceso de publicidad, cables de electricidad y telefonía así como de las edificaciones, entre otros.

Muchos de estos problemas se asocian a un pobre o muy débil ordenamiento espacial, producto quizás de una frágil implementación de la normativa de uso de los suelos, así como las características históricas asociadas a los patrones de ocupamiento, especialmente en la zona de tránsito; y más recientemente debido al vertiginoso “bomm inmobiliario” que ha hecho crecer, “en altura” la ciudad de Panamá y sus alrededores.

El uso de los espacios costeros para el desarrollo de altísimas edificaciones ha ido cercando la ciudad reduciendo la capacidad visual, el intercambio de la brisa marina (favoreciendo islas de calor a lo interno de la ciudad) y negando además al ciudadano la posibilidad de interactuar con los espacios costeros que cada vez se hacen más “privados”.

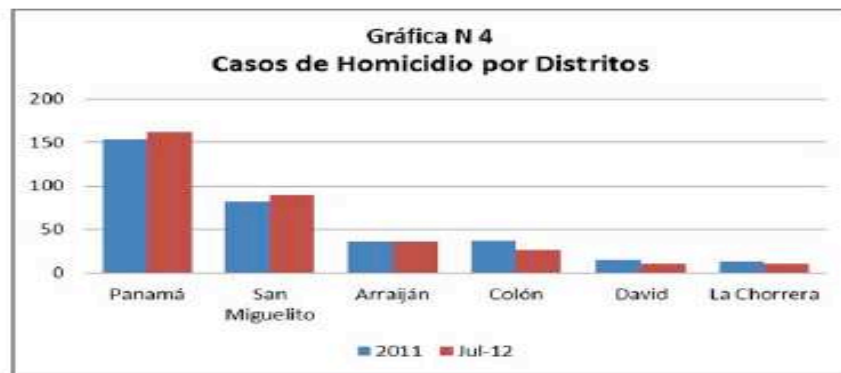
Otro aspecto conflictivo se asocia al desarrollo vial, ya que la desesperada búsqueda de espacios ha hecho que la ciudad incursione en áreas marino-costeras.

El proyecto “Cinta Costera”, por ejemplo, procura integrar 26 hectáreas de área marina al conjunto de zonas verdes y de esparcimiento, y además mejorar la vialidad de la ciudad en su extremo sur. Aún su noble intención, este proyecto tiene serias repercusiones al patrimonio histórico y natural por los impactos al conjunto monumental Casco Antiguo-Panamá Viejo (Patrimonio de la Humanidad-UNESCO 1997), daños a la costa y afectaciones a la biodiversidad. En esta misma línea de ideas, está en la palestra la amenaza al humedal “Bahía de Panamá” (declarado en 2003 por la Convención de Naciones Unidas sobre los Humedales–

Convención Ramsar). Sobre este humedal, de 85 mil 652 hectáreas, se planea intervenir para el desarrollo de infraestructuras, poniendo en peligro las condiciones ambientales, de belleza escénica y de protección a la biodiversidad que posee; además de aumentar la vulnerabilidad de la ciudad, dado que el mismo actúa como zona de amortiguamiento y protección frente a los vientos y las mareas.

Por otro lado, está el tema de la alta criminalidad la cual preocupa no tanto por el número de casos sino por las formas del crimen. Al respecto el Sistema Integrado de Estadísticas Criminales (SIEC) del Ministerio de Seguridad Pública de Panamá señala que para el 2010, en la Provincia de Panamá se reportó el 56.5 % de los incidentes delictivos del país. El gráfico N° 4 muestra los distritos con mayor número de casos de homicidio, evidenciándose su alta incidencia en Panamá y San Miguelito.

**Gráfica N° 4**  
**Casos de Homicidios por Distritos**



Otro fenómeno delictivo propiamente urbano y ya muy desarrollado en Panamá son las pandillas, las cuales operan sobre todo en los distritos de San Miguelito, La Chorrera, Ciudad Capital y Arraiján. De acuerdo a la Unidad Anti Pandilla de la Policía Nacional, existen en San Miguelito, al menos, 44 pandillas criminales que, según los vecinos del lugar, “se han apoderado de canchas y parques públicos, desde los cuales se cometen toda clase de fechorías.” (La Prensa, 26 de julio de 2012). El impacto de las pandillas en la deserción escolar, en la premedia y media, es evidente (11.1% en 2012) de acuerdo al Ministerio de Educación.

Preocupante es también el aumento de la violencia en el entorno escolar urbano.

Según la UNICEF (2011) se ha pasado de “*simples actos disruptivos de violencia común tales como: llegar tarde a clase, no realizar las tareas en casa, hablar o comer durante las clases, etc.; al uso de la fuerza física, agresiones verbales o el hurto entre estudiantes o, en algunos casos, de estudiantes en contra de personal docente o administrativo.*” Las estadísticas de MEDUCA (2011) señalan que es en las escuelas públicas urbanas donde, a nivel premedia y media, se registra la mayor cantidad de casos (76.7%) de violencia escolar y problemas relacionados con drogas.

Finalmente, está el tema de la contaminación producto de la mala recolección de los desechos lo que afecta la salud humana, impiden la movilidad de los peatones por aceras y calles y, además, afean la ciudad. De acuerdo a Rivas, (2009) en los municipios de Panamá, Colón y San Miguelito, se generan per cápita 1/kg/hab/día. Vale destacar que, a nivel de la región centroamericana, la ciudad de Panamá es la que posee la más alta generación per cápita de basura, debido muy probablemente a los patrones de consumo y el despilfarro.

La ciudad de Panamá, si bien es cierto presenta un conjunto de situaciones que posibilitan el desarrollo de acciones municipales que educan, también presenta graves problemas que dibujan una ciudad hostil, con una carga conceptual negativa, confusa, agresiva, intolerante y, por ende, nada edificante. De hecho, la falta de atención a estos elementos es lo que podría ayudar a explicar los patrones de violencia, la dinámica y características de las actividades delictivas, el desinterés y falta de compromiso de los ciudadanos para comprometerse a resolver los problemas de la ciudad. Se rescata, por otro lado, el que, a pesar de todo lo antes mencionado, existe entre sus ciudadanos un alto potencial para organizarse y participar de un proyecto de ciudad educadora. Es evidente que diferentes actores sociales, institucionales y corporativos, organizan y desarrollan a lo largo de todo el año, actividades teatrales, de cine, talleres, ferias, conciertos, conferencias, actividades ambientales, deportivas; las cuales sin agenda ni cronómetro, de forma desarticulada y sin apoyo del gobierno municipal, colocan los primeros fundamentos para lo que podrían ser los lineamiento de actividades educativas no formales.

### **A manera de cierre: La Ciudad un nuevo reto educativo.**

Comprometerse a desarrollar acciones educativas de impacto y relevancia, que aseguren ciudadanos y ciudades con modelos replicables de armonía y convivencia ciudadana, es urgente. De hecho la dinámica urbana, cada día hace más vigente la necesidad de una educación permanente, promotora de cambios de conducta, actitudes y capacidades, que aseguren valores culturales, cívicos y morales; que permitan la convivencia armónica.

Vertimos a la ciudad nuestras experiencias, vivencias y contenidos individuales, los cuales sumergidos en la dinámica social y económica, esbozan rasgos especiales que definen la ciudad en donde vivimos y de la cual aprendemos. La ciudad es y somos nosotros. No cabe duda que se aprende a lo largo de toda la vida, en especial del entorno donde se habita porque es rico en contenidos y experiencias de aprendizaje.

En el caso de Panamá es necesario el compromiso y la decisión de los alcaldes para establecer una política municipal que atienda lo educativo y que, de forma intencionada y en acuerdo con la sociedad en su conjunto, promueva ciudades educadoras. Algunos temas en los que podría priorizarse para el desarrollo de una agenda de política educativa para la ciudad figuran: la promoción de la educación ambiental con énfasis en turismo ecológico e histórico, educación vial, el derecho a la igualdad, la ordenación del espacio físico ( se deberán atender las necesidades de accesibilidad, encuentro, relación, juego y esparcimiento), la educación en la diversidad, la búsqueda y promoción de la propia identidad de la ciudad, la promoción de la participación ciudadana crítica y corresponsable, la promoción de la cultura, la estimulación del asociacionismo y el fomento del diálogo entre generaciones; algunos de estos temas considerados en la agenda regional (Proyecto Ciudades Educadoras de ALC).

Una política educativa para las municipalidades es clave como promotora de cultura, integración, cohesión, renovación y cambio. El gobierno municipal debe asumir el reto, asegurando una ciudad que sea “escuela de la vida” prometedora de mejores días para el país y sobre todo para las personas; una ciudad llena de contenidos y capaz de ser “usada y disfrutada”. Un espacio edificante para el crecimiento a lo largo de toda la vida y que propicie una verdadera sociedad

del conocimiento. Esta tarea colectiva, de búsqueda de un verdadero “oikos” promotor de cultura y belleza, supone esfuerzos de política local, tendientes a definir lo que queremos, por qué lo queremos y para qué lo queremos.

## Referencias

- Asociación América- Europa de Regiones y Ciudades -AERYC. (2005). Regiones y Ciudades ante el desarrollo humano contemporáneo: La Gobernanza Democrática. Segundo Seminario sobre Gestión de Redes de Ciudades. Jalisco 2004. Recuperado de <http://www.aeryc.org/correspondencia/documents2010/documents/PublicacioJalisco.pdf>
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2007). Entrevista al Alcalde de Barcelona y Presidente de la AICE Sr. Jordi Hereu. *Boletín Informativo N° 1*. Recuperado de <https://www.cmeira.pt/portal/binary/com.epicentric.contentmanagement.sovlet.ContentDelverySlet/Thematic%2520Navigation/Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o/Cidades%2520Educadoras/ficheiros/Boletim%2520AICE/Boletim1AICE.pdf>
- Blogg TOCHO T8- La imagen de la Arquitectura. La ciudad: "espacio propio" humano (según Aristóteles). Disponible en <http://tochocho.blogspot.com/2012/10/la-ciudad-espacio-propio-humanosegun.html>
- Blogg Brainpop. Teorizando sobre la Educación formal, informal y no formal. Publicado por Isaúl Rentería Guerrero el enero 25, 2013 a las 12:23pm. <http://maestros.brainpop.com/profiles/blogs/teorizando-sobre-la-educacionformal-informal-y-no-formal>
- Cabezudo, Alicia. (2006). *Ciudad Educadora, una manera de aprender a vivir juntos*. Escuela de Ciencias de la Educación / Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario / Argentina. Recuperado de <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf>

- Capel, Horacio. (2003). Los problemas de las Ciudades, Urbs, Civitas y Polis. *Colección Mediterráneo Económico “Ciudades, Arquitectura y Espacio Urbano”*. Número 3. Instituto de Estudios Socioeconómicos de Cajamar. Recuperado de <http://www.instituto.cajamar.es/mediterraneo/revista/me0302.pdf>
- Carta de Ciudades Educadoras. (1990). Declaración de Barcelona aprobada en el Ier Congreso Internacional de Ciudades Educadoras y revisada en 1994. Recuperado de <http://www.bcn.cat/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf>
- Constitución Política de la República de Panamá. Ajustada a los Actos Reformatorios de 1978, al Acto Constitucional de 1983, a los Actos Legislativos No. 1 de 1993 y No. 2 de 1994, y al Acto Legislativo No. 1 de 2004, tomando como referencia el Texto Único publicado en la Gaceta Oficial No. 25176 del 15 de noviembre de 2004.
- Copini Bertran, Roser. (2006). Los Proyectos Educativos de Ciudad Gestión Estratégica de las Políticas Educativas Locales. Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano. CIDEU. Recuperado de [http://www.kreanta.org/programas/pdf/Los\\_Proyectos\\_Educativos\\_de\\_Ciudad\\_.pdf](http://www.kreanta.org/programas/pdf/Los_Proyectos_Educativos_de_Ciudad_.pdf)
- Comuna de Frutillar. (2011). Marco para una Política Educativa Comunal 2011-2016. Departamento de Administración Educacional Municipal. Recuperado de <http://www.munifrutillar.cl/archivos/Politica%20Comunal.pdf>
- Delors, Jack y otros (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana-UNESCO, 318 pp.
- Díaz, Juan Manuel. (2012, julio 26). Pandillas azotan San Miguelito. *Diario La Prensa*. Recuperado de <http://www.prensa.com/impreso/panorama/pandillasazotan-san-miguelito/110454>



- Figueras, Pilar. (2008). Ciudades Educadoras una apuesta al Futuro. En Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras. Editorial Santillana. España.
- González Gómez, Agapito. (2009). *La organización territorial de Panamá particularidades del régimen provincial y municipal*. Recuperado de [http://www.asamblea.gob.pa/debate/Ediciones\\_anteriores/Ponencias/ORGANIZACION\\_TERRITORIAL\\_PANAMA.pdf](http://www.asamblea.gob.pa/debate/Ediciones_anteriores/Ponencias/ORGANIZACION_TERRITORIAL_PANAMA.pdf)
- Gutiérrez, Samuel. *La Ciudad de Panamá y la primera modernidad: Arquitectura 1930-1950*. Recuperado de [www.rafaellopezrangel.com/Reflexiones%20sobre%20la%20arquitectura](http://www.rafaellopezrangel.com/Reflexiones%20sobre%20la%20arquitectura).
- Ley N° 106 de 8 de octubre de 1973. "Sobre Régimen Municipal". Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos, ONU-Habitat. (2012). Estado de las Ciudades de América Latina y el Caribe. Recuperado de [http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=362&Itemid=18](http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=362&Itemid=18)
- Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos. (2009). Informe global: Planificación de Ciudades Sostenibles: Orientaciones para políticas. Resumen ejecutivo. <http://www.unhabitat.org/pmss/listItemDetails.aspx?PublicationID=3316>
- Rivas, Francisco. (2009). *La crisis de los residuos sólidos en Panamá*. Recuperado de [http://grupos.emagister.com/documento/la\\_crisis\\_de\\_los\\_residuos\\_solidos\\_en\\_panama/1092-349924](http://grupos.emagister.com/documento/la_crisis_de_los_residuos_solidos_en_panama/1092-349924)
- Trilla, Jaume. (1997). Educación y Ciudad. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista07.pdf>

## Marco actual de la orientación educativa en los institutos: Fermín Naudeau y América de la Ciudad de Panamá.

Pág. 25 - 46

Yadira E. Medianero A.

Universidad de Panamá  
[yadira.medianero@up.ac.pa](mailto:yadira.medianero@up.ac.pa)

Fecha de  
Entrega:  
mayo de 2012.

Fecha de  
Aceptación:  
julio de 2012.

### Resumen

Vivimos en una época de cambios acelerados, donde la sociedad del conocimiento demanda, cada vez más, profesionales competentes en las diferentes áreas del saber, tal es el caso de los especialistas de la Orientación Educativa, preparados para resolver problemas (académicos, personales y vocacional- profesional), con un sentido ético, humanista en beneficio de la calidad de vida de los actores de la educación. Desde esta perspectiva este artículo presenta el marco actual de la orientación educativa en los Institutos: Fermín Naudeau y América de la Ciudad de Panamá en relación a la formación profesional y calidad de los servicios que brindan a los directores, estudiantes y profesores de asignaturas. El estudio fue de tipo descriptivo, con un enfoque cuali-cuantitativo, apoyado en el software SPSS para el tratamiento de la información y el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Los resultados obtenidos señalan que los profesores de orientación poseen las competencias profesionales para atender los problemas y dificultades que presentan los estudiantes, personal docente y directores de los centros educativos objetos de estudio.

**Palabras clave:** competencias, desempeño profesional, orientación educativa.

## ABSTRACT

We live in a fast – paced world, where knowledge society demands, increasingly competent professionals in different areas of knowledge, as in the case of school guidance specialists prepared with high academic profile, to solve problems (academic, personal and vocation-professional) with an ethical, humanist benefit the quality of life of the stakeholders of education. From this perspective, this article presents an analysis of the perceived quality of guidance services that are offered in high schools: Fermín Naudeau and the American related to vocational guidance teachers, if it meets the needs and / or problems with these schools.

The study was descriptive, with qualitative and quantitative approach, supported by the SPSS software for data processing and compliance with the objectives of the research. The results indicate that guidance teachers have the skills to address the problems and challenges associated with students, teachers and principals of schools: Fermín Naudeau and America.

Keywords: Skills, professional performance, educational guidance.

## Introducción

Los retos y desafíos de la sociedad del conocimiento son cada vez más exigentes con la formación profesional del recurso humano, que debe adquirir las competencias para responder a la demanda del mercado laboral a nivel nacional e internacional.

En este estudio se presenta el caso de los profesores especializados en orientación, preparados para brindar apoyo y atención de tipo académico, personal y vocacional-profesional a los estudiantes, padres de familias y profesores, especialistas que en la actualidad laboran en los Departamento de Orientación de los centros educativos del nivel medio: el Instituto Fermín Naudeau y el Instituto América.

El estudio es de tipo descriptivo, con un enfoque cuanti-cualitativo. Los sujetos de la investigación fueron: directivos, profesores de orientación, profesores de asignaturas y estudiantes, a quienes se les aplicaron las encuestas y entrevistas; instrumentos que fueron validados previamente.

En este sentido, presentaremos algunas aportaciones relacionadas a la formación profesional de los profesores de orientación y la percepción de los directores, docentes y estudiantes en relación a la atención de la calidad de los servicios de la orientación que se ofrece en los institutos: Fermín Naudeau y América.

Los hallazgos de esta investigación servirán de insumos para la actualización del programa de la Carrera de Orientación Educativa y Profesional de la Universidad de Panamá, en algunos de sus componentes del diseño curricular, así como para conocer la percepción que tienen los directores, profesores de asignaturas y estudiantes del servicio que brindan los orientadores en el centro educativo donde laboran.

## 1. ANTECEDENTES

La orientación educativa es una función esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, responde a los cambios y necesidades que presentan los centros educativos, teniendo como eje central, la formación integral de la población estudiantil a favor de su calidad de vida.

A efecto de conocer cómo se desarrolla esta profesión en algunos países se presenta la siguiente referencia.

En los Estados Unidos, Truman Kelly y Jese Davis personalizaron el vocablo de orientación educativa, propusieron su integración al curriculum escolar e implementaron el primer programa de orientación en los centros educativos.

Otro de sus exponentes fue Frank Parsons considerado padre de la orientación vocacional, quién señala que “Hay un hombre para una profesión y/o trabajo” citado por Doricié y Modesta (2010:19).

En España, los servicios de orientación, son considerados como un pilar importante dentro de las instituciones educativas, de ahí que los especialistas deben apoyar a los estudiantes durante su formación integral con las estrategias que permitan al alumno integrarse a la vida social y laboral. Prueba de esto es que:

- *En 1970 se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB (Enseñanza General Básica), y se contempla la creación del Departamento de Orientación y la Tutoría.*
- *En 1972 se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria (COU) con la función de asesorar a los alumnos y alumnas de este nivel en sus opciones educativas y profesionales. Citado por Grañeras y Parras (2010:21).*

En Gran Bretaña – “la atención a los alumnos de secundaria y población en general se hace a través de los Servicios para la Elección de Carreras. Los orientadores atienden directamente a los usuarios en la sede de dichos centros (Autoridades Locales de Educación) y tienen establecidas conexiones con los centros educativos, colaborando en la elaboración de programas de

orientación, suministrando documentación y actuando de consultores de los tutores” señala Espinar y colaboradores, (1993: p: 58).

En el modelo Alemán, según Espinar y colaboradores (1993), las funciones de orientación son asumidas por la figura del profesor-orientador que comparte la doble función de docencia y orientación a alumnos, padres de familia y profesores. “La figura del psicólogo escolar ha quedado desplazada hacia el tratamiento individualizado de situaciones problemáticas de cierta intensidad” (p: 59).

En Panamá, para las décadas del 70 y 80, la orientación educativa carecía de lineamientos específicos, en cuanto a sus funciones dentro de las instituciones escolares. Pero lo más crítico es que no existía el personal necesario y especializado en el área; durante muchos años esta función fue asumida por profesores formados en pedagogía.

Atendiendo a ello, la Universidad de Panamá, crea la Licenciatura en Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional el 2 de junio de 1994, mediante (Consejo Académico N° 20 de 1994) y, en el 2002 se crea el Colegio Nacional de Orientadores de Panamá (CONAOPA), adjudicándosele la personería jurídica. (Cronología de la Prestación del Servicio de Orientación en Panamá, 2003).

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Conceptos de Formación, Competencias Profesionales y la Orientación**

Gilles (1990), citado por Hernández (2006:6) define la formación como:

*“Un compromiso y responsabilidad de los individuos, quienes a partir de ella, se redescubren a sí mismos y al contexto que los rodea, en el cual no se da una reproducción de conocimientos, habilidades o metodologías, sino más bien como participación en la elaboración y construcción de experiencias que permitan explicar la realidad”.*

La definición de Gilles, destaca el compromiso y responsabilidad del especialista en orientación de adquirir las competencias que se requieren para resolver los problemas que se presenten en los centros escolares, la toma de decisiones, la organización de programas de intervención y formulación y ejecución de proyectos de vida.

El otro término por definir es el de “Competencias”, que según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, proviene del latín *competencia*, que significa “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

Es así como las competencias se encuentran implícitas en un “saber hacer”, “saber aplicar”, “saber intervenir” en algunas situaciones específicas de índole educativa, política, social, etc. Las competencias las podemos encontrar en los programas de las carreras, denotando, las destrezas, habilidades, que debe aprender el profesional para desempeñar con eficiencia la labor.

De acuerdo al autor, Jacques Delors, referido por el Dr. Franklin De Gracia (2005), las competencias se clasifican en:

*“Conocimientos generales (saber conocer), competencias de saberes técnicos (saber hacer), competencias relacionadas con actitudes personales (saber ser), y competencias sociales (saber convivir)” (p. 69).*

Las competencias aluden al desarrollo de habilidades, actitudes, aptitudes, asociados al perfil de egreso que acciona el campo profesional elegido por el estudiante, para abordar con eficiencia los procedimientos y problemas propios de la especialidad, tal es el caso de la orientación educativa, según Ayala (1998), citado por Molino (2001), el cual define la orientación educativa como un *“Proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigido a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas”*. (p: 6).

Con la clarificación de los términos, de conceptos esenciales en la especialidad de orientación educativa, presentamos a continuación las áreas y modelos de intervención en el que se apoya el profesor de orientación para el diseño y análisis de acciones dependiendo de las necesidades que presenten los actores de la educación.

## 2.2. Características de las áreas de orientación y los modelos de intervención.

La orientación educativa como disciplina de corte humanística se centra en la atención integral del individuo en el contexto educativo, personal- social, vocacional- profesional, con un enfoque preventivo, ya que se anticipa a los problemas que pueden presentar los estudiantes.

En su función social y profesional es una guía al estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la intención que logre alcanzar sus expectativas educativas y personales al facilitarle estrategias que le ayude a desarrollar las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinal.

La orientación personal-social, trata aspectos relacionados al crecimiento y desarrollo del individuo. Su propósito, es prepararlo para la vida, en la planificación, organización, resolución de problemas, toma de decisión, entre otros.

Por último, el área vocacional- profesional responde a la elección de carrera, la identidad ocupacional y el proyecto de vida; las cuales favorecen la toma de decisiones para una mejor calidad de vida del estudiante. Sierra y Pérez (2012), señalan algunos aspectos que el estudiante debe considerar al momento de decidir una carrera o empleo: (Ver figura N° 1).

**Figura N° 1.**  
**Modelo de Toma de Decisiones**

- La exploración y clarificación de valores personales.
- El uso de información de sí mismo y del contexto.
- El proceso de decidir
- El reconocimiento de la necesidad de una decisión.
- La búsqueda de alternativas.
- La prevención de las consecuencias posibles de cada elección.
- La asignación de valores personales a cada elección.
- La determinación del coste de la elección.
- La toma de decisión.
- La ejecución
- La evaluación de las consecuencias.

Fuente: Toma de decisiones laborales, (Sierra y Pérez 2012).



Estas tres áreas constituyen los campos de acción donde se fundamenta la práctica orientadora como profesión. En este sentido, para activar su carácter dinámico ella se apoya en varios modelos de intervención como “*Medios para interpretar lo que la teoría intenta explicar*” (Espinar y colaboradores, 1993:159). Los modelos de intervención son cuatro:

- Modelo de counseling o consejo: es de tipo humanista, directo, cuya finalidad es ayudar al individuo a satisfacer sus necesidades.
- Modelo de servicios: se desarrolla en pequeños grupos de sujetos con dificultades en diferentes áreas de la vida. Es de carácter comunitario.
- Modelo de programa: la intervención es grupal todos los estudiantes participan de las actividades, con un enfoque preventivo en función de las necesidades del centro educativo con la colaboración de los equipos interdisciplinarios.
- Modelo de consulta: es de tipo terapéutico. De acuerdo a Espinar y otros autores (1993), “El orientador debe compaginar la acción directa sobre el sujeto y la acción indirecta sobre el resto de los agentes educativos, como capacitar a los profesores para que sean uno de los agentes principales de la intervención orientadora” (p: 168).

A continuación se abordan de forma resumida aspectos de la normativa actual y funciones de los departamentos de orientación conforme lo dispuesto por el Ministerio de Educación de Panamá.

### **2.3. Marco legal y funciones del servicio de orientación educativa en Panamá**

La Ley No. 34 del 6 de julio de 1995, Orgánica de Educación, reglamenta los servicios de orientación en su Capítulo VI, artículo 279, al respecto señala:

*“El servicio de orientación educativa y profesional se ofrecerá bajo la dirección de orientadores con formación universitaria en esta rama, a través de departamentos de orientación en las respectivas instituciones, en todos los niveles y etapas del sistema educativo, con el objeto de contribuir en la formación integral del individuo de acuerdo con sus intereses, capacidades, dificultades y otros aspectos”.*

Este artículo destaca, que quien ejerza la profesión de orientación en Panamá deberá poseer formación universitaria en el área de conocimiento.

No obstante, ya desde el año 1974, mediante el Decreto N° 438 se crea la Dirección General de Orientación Educativa y Profesional. Desde sus inicios la labor realizada por esta dirección estaba bajo la modalidad de equipo interdisciplinario y posteriormente, con el Resuelto N° 1587, del 15 de septiembre de 1986, se crean los gabinetes psicopedagógicos.

### **2.3.1. Los Departamentos de Orientación**

Los departamentos de orientación, son órganos especializados regidos por el Ministerio de Educación, con la finalidad de apoyar la gestión de los centros educativos del país en materia de atención e intervención a los estudiantes del nivel de pre-media y media y a los profesores de asignaturas en asesorías técnicas para mejorar el proceso educativo.

Entre las funciones de los Departamentos de Orientación, tenemos:

- Entrevistar a los estudiantes que son referidos por los docentes, por el padre de familia o que acuden voluntariamente a solicitar los servicios...
- Obtener información del docente y del acudiente o padre de familia, así como hacer visitas al aula de clases y domiciliarias...para enriquecer y complementar los datos que se tienen sobre la problemática del estudiante.
- Elaborar informe de los aspectos que a su juicio son importantes en la problemática del estudiante, definiendo las estrategias o acciones para atenderlas...lo cual incluye al docente, al padre de familia y los servicios especializados a los que ha sido referidos.
- Llevar un registro estadístico por bimestre de todos los casos referidos y atendidos.
- Organizar con la Dirección del Plantel y sus docentes el cronograma para el desarrollo de los programas formativos de atención grupal del servicio de orientación.
- Desarrollar proyectos o actividades con estudiantes, padres de familia y docentes.

- Coordinar con instituciones del gobierno u otras, los apoyos necesarios para la labor que desarrolla el Departamento de Orientación. (Funciones del Departamento de Orientación, Ministerio de Educación).

De igual forma, presentamos a continuación las disposiciones que deben desarrollar los profesores de orientación en los centros educativos:

- Brindar atención individual y grupal a los estudiantes, padres de familias y docentes.
- Organizar el desarrollo de estudios e investigaciones aplicadas al medio escolar.
- Realizar conferencias, ferias, talleres o seminarios en materia de orientación educativa o profesional.
- Participar y colaborar en las actividades académicas, recreativas, culturales y deportivas.

Las funciones antes mencionadas, confieren a los especialistas en orientación la responsabilidad y compromiso no sólo con la comunidad educativa panameña, sino con la sociedad en general, ya que sus aportes son significativos para la formación de hombres y mujeres comprometidos con el bienestar y progreso de las presentes y futuras generaciones.

El desarrollo del trabajo lo realizan mediante (7) programas de intervención y atención que el Ministerio de Educación promueve:

- 1- Programa de aprender a aprender
- 2- Adaptación integral para la vida
- 3- Estilos de vida saludables
- 4- Vocacional – profesional, elección de la carrera
- 5- Relaciones humanas
- 6- Salud sexual y reproductiva
- 7- Autonomía de los estudiantes

En la actualidad el Ministerio de Educación se encuentra reestructurando estos programas de intervención, con la participación de los especialistas del área y otros profesionales de la educación, así como capacitando al personal de orientación en el uso de las Tics.

### 3. METODOLOGÍA

La investigación es de tipo descriptiva, con un enfoque cuanti-cualitativa, que de acuerdo a los autores, Babbie (1979), Selltiz (1965), busca:

*“Desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) del fenómeno estudiado a partir de sus características. Describir en este caso es sinónimo de medir. En algunos casos los resultados pueden ser usados para predecir”* (Tevni Grajales, 2000:2).

Los sujetos de la investigación fueron: cinco profesores de orientación, catorce profesores de asignaturas, cincuenta y cuatro estudiantes del nivel medio (X° - XII° grado), y dos directores uno del Instituto América y el otro del Instituto Fermín Naudeau.

La muestra fue tomada aleatoriamente, ya que los instrumentos (encuestas), fueron aplicados a los que estaban presentes en el turno de la mañana, para su desarrollo.

Para la recolección de datos se aplicaron las encuestas, a los directores, profesores de orientación, profesores de asignaturas y estudiantes. La información proporcionada por los participantes, fue vertida en una matriz de datos y analizada con el software estadístico SPSS. Para el análisis y explicación del fenómeno, hemos formulado la siguiente pregunta:

¿Cuál es marco actual de la orientación educativa en Panamá, en el caso del Instituto América y el Instituto Fermín Naudeau?

- ¿Cuáles son los requerimientos, por parte del Ministerio de Educación, para ejercer el cargo como profesor de orientación?
- ¿Cuál es la percepción de los profesores de orientación en ejercicio?
- ¿Cuál es la opinión de los estudiantes, cuerpo docente y directivo de la labor que realiza el orientador en su centro educativo?

Las variables de la investigación están definidas en función de la siguiente hipótesis “La labor que realizan los profesores de orientación, responde a las exigencias de los centros educativos: Instituto América y el Instituto Fermín Naudeau”.

#### **4. RESULTADOS**

A través del análisis cuanti-cualitativo de las encuestas aplicadas al personal directivo, profesores de orientación, profesores de asignaturas y estudiantes; los hallazgos fueron los siguientes:

##### **4.1. Características de los participantes de la investigación Directores**

El personal directivo, estuvo representado por dos profesores, uno (1) del sexo masculino y otra del sexo femenino; los cuales tienen 44 y 54 años de edad y una experiencia en el cargo en la dirección del centro educativo de 1 y 5 años, respectivamente.

##### **Profesores de Orientación**

De los cinco docentes, uno (1) es del sexo masculino y cuatro (4) de sexo femenino. El rango de edad de los encuestados son entre los 35 a 44 años y la antigüedad de 1 a 5 años.

La mayoría (60%) de los docentes son egresados de la Licenciatura de Orientación Educativa y Profesional de la Universidad de Panamá y el 40% posee títulos en otras licenciaturas.

##### **Profesores de Asignaturas**

En cuanto a los catorce (14) profesores de asignaturas encuestados el 36% se encuentran en un rango de edades entre 45 a 54 años; con una experiencia de 16 a 20 años en la labor docente.

##### **Estudiantes**

Fue tomada una muestra aleatoria de 54 estudiantes. De los cuales, treinta (30) son del sexo femenino y veinticuatro (24) del sexo masculino, oscilan en edades de 13 a 18 años y cursan niveles entre el 7° a 12° grado.

## 4.2. Percepción sobre los servicios de la orientación educativa por los participantes de la Investigación

### Directores

Los directores de los Institutos Fermín Naudeau y América, consideraron excelente el cumplimiento de los profesores orientadores en los siguientes ítems:

- La entrega del plan de trabajo al inicio de cada año escolar.
- Desarrollar las actividades programadas establecidas en los proyectos para atención individual y grupal.
- El apoyo al personal directivo, docente, padres de familia.
- La entrega de los informes trimestrales.

Además, los directores expresaron:

- Conocer las funciones del Departamento de Orientación.
- Brindar apoyo al Departamento de Orientación para el desarrollo de las actividades con estudiantes, docentes, padres de familias y la comunidad.

Entre las opiniones señaladas, por los directores, tenemos:

- Que los profesores de orientación poseen las competencias para atender las necesidades del centro educativo.
- Que el trabajo ejecutado por los profesores de orientación es de gran beneficio para los estudiantes, educadores y padres de familia y la comunidad.
- Que el Departamento de Orientación es un pilar excelente de apoyo y comunicación a las necesidades de los estudiantes, para la resolución de sus problemas académicos y económicos.

### Profesores de orientación

El 80% de los profesores de orientación manifestaron que el programa de la Licenciatura de Orientación Educativa y Profesional es pertinente y su perfil de egreso corresponde a los requerimientos señalados por el Ministerio de Educación y a las necesidades de los centros educativos.

Asimismo, el 80% expresó que los modelos de orientación utilizados para la atención e intervención a los estudiantes son de consejo y programa.

Igualmente, un 80% afirmó que utilizan las técnicas de intervención propias de la especialidad para el desarrollo de las actividades.

De la misma forma, coincidió un 80% al expresar que conservan un archivo con los expedientes de estudiantes que han sido atendidos en el Departamento de Orientación y/o referidas a otras instituciones, como es el caso de Ministerio de Desarrollo Social, entre otras. Luego al finalizar cada trimestre entregan a la dirección del plantel los informes de atención con las evidencias de la labor realizada. (Ver cuadro No.1).

#### CUADRO NO. 1.

#### ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN APLICADAS POR LOS PROFESORES DE ORIENTACIÓN EN LOS COLEGIOS: AMÉRICA Y FERMÍN NAUDEAU, AÑO 2011

INDICADORES	Aplica		No aplica		No contestó		TOTALES	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Modelos de Intervención	4	80%	1	20%	-	-	5	100%
Procesos de intervención	4	80%	-	-	1	20%	5	100%
Aplica las técnicas	4	80%	-	-	1	20%	5	100%
Elabora proyectos de intervención	4	80%	-	-	1	20%	5	100%
Elabora los informes de intervención	4	80%	-	-	1	20%	5	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los profesores de orientación del Instituto América y el Instituto Fermín Naudeau.

Por otra parte, el 100% de los profesores de orientación manifestó tener dominio de las herramientas tecnológicas; sin embargo, solamente el 40% las utilizan para el desarrollo de su trabajo. Las que más utilizan son: “Chat”, correo electrónico y un 60% elabora su material didáctico con diapositivas (Power Point). Entre las opiniones dadas por los profesores de orientación sobre el poco uso de las herramientas tecnológicas se destaca: el tiempo para entrar a su correo electrónico, ya que tienen que atender a los estudiantes en los salones de clases y sólo ingresan para enviar información de actividades, eventos, a los padres de familia y estudiantes (Ver cuadro No. 2).

**CUADRO No. 2.**

**USO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLOGICAS, POR LOS PROFESORES DE ORIENTACIÓN: AÑO 2011.**

USO	SI		No		No contestó		TOTALES	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<del>HERRAMIENTAS</del> Dominio de las Tics	5	100%	-	-	-	-	5	100%
Chat	1	20%	-	-	4	80%	5	100%
Correo electrónico	1	20%	-	-	4	80%	5	100%
Otros	3	60%	-	-	2	40%	5	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a los profesores de orientación del Instituto Fermín Naudeau y el Instituto América

### Estudiantes

De acuerdo al programa de atención escolar, utilizado por el profesor de orientación, el 91% de los estudiantes manifestó haber tenido acceso a los mismos.

También expresaron que los docentes de orientación poseen dominio en los temas que desarrollan. Entre algunos de los temas están: la autoestima, presión de grupo, los valores, enfermedades de transmisión sexual, métodos de estudios, rendimiento y agenda escolar y, elección de carreras.



En el aspecto sobre el uso de las técnicas didácticas en el desarrollo de las actividades. Los resultados fueron los siguientes: (Ver cuadro No. 3).

**CUADRO No. 3.**  
**USO DE LAS TÉCNICAS DIDÁCTICAS, POR PARTE DE LOS PROFESORES DE ORIENTACIÓN, SEGÚN ESTUDIANTES: 2011**

Uso Técnica	EL PANEL		MESA REDONDA		SOCIO-DRAMA		JUEGO DE ROLES		FORO		TALLERES		MAPAS CONCEPTUALES		PROYECTO DE VIDA	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Totales	54	100%	54	100%	54	100%	54	100%	54	100%	54	100%	54	100%	54	100%
Si	14	26%	15	28%	22	41%	22	41%	47	87%	45	83%	25	46%	24	44%
No	40	74%	39	72%	32	59%	32	59%	7	13%	9	17%	29	54%	30	56%
N/C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes del Instituto América y el Instituto Fermín Naudeau.

Los estudiantes señalaron entre las técnicas más utilizadas por los orientadores: los foros y los talleres, que obtuvieron un 87% y 83%.

Los foros y los talleres son técnicas relevantes en el área de la orientación, ya que contribuyen en la formación y desarrollo de la creatividad, al análisis crítico, el conocerse así mismo y a su entorno. Sin embargo, no se desestima la importancia de las otras técnicas que obtuvieron un porcentaje por debajo del 50%.

Otro aspecto a valorar son las acciones de ayuda por parte de los profesores de orientación cuando realizan la atención individual o entrevistas a los estudiantes del colegio donde labora, observemos el cuadro No. 4.

**CUADRO No. 4.**  
**ACCIONES DE AYUDA REALIZADAS POR EL PROFESOR DE ORIENTACIÓN,**  
**SEGÚN ESTUDIANTES AÑO 2011**

Acciones de Ayuda	SI		NO		N/C		TOTALES	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Aplicó cuestionario de necesidades e intereses	34	63%	19	35%	1	2%	54	100%
2. Desarrolló una comunicación clara, coherente, precisa	40	74%	13	24%	1	2%	54	100%
3. Utilizó un lenguaje sencillo y fácil de comprender	42	78%	11	20%	1	2%	54	100%
4. Escuchó con atención y respeto	45	83%	8	15%	1	2%	54	100%
5. Proporcionó un ambiente agradable de trabajo	42	78%	11	20%	1	2%	54	100%
6. Mostró empatía e interés en su problema	41	76%	12	22%	1	2%	54	100%
7. Orientó en la búsqueda de nuevas alternativas	29	54%	24	44%	1	2%	54	100%
8. Facilitó material de lectura complementaria para la reflexión personal	24	44%	29	54%	1	2%	54	100%
9. Participó en la elaboración del Plan de acción.	21	39%	31	57%	1	2%	54	100%
10. Recibió atención, a través del correo electrónico, del orientador	16	29%	37	69%	1	2%	54	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a los estudiantes del Instituto América y el Instituto Fermín Naudeau.

De acuerdo a las respuestas suministradas por los estudiantes, encontramos que de las diez (10) acciones de ayuda descritas, siete (7) QUE corresponden a los ítems del 1 al 7, obtuvieron porcentajes mayores al 50% y tres (3) que son los ítems: 8, 9,10, fueron ponderados, por debajo del 50%.

Por otra parte, los estudiantes opinaron que fueron pocos los materiales complementarios que se les proporcionaron, para ampliar, profundizar y reforzar los conocimientos y propiciar la reflexión en los temas dados por el orientador.

Respecto a la elaboración conjunta del Plan de acción, los estudiantes señalaron su participación en la misma, ya que en la primera semana de clases se les aplica el cuestionario de necesidades e intereses.

La información suministrada por los estudiantes es tratada estadísticamente y analizada por medio de una matriz, como guía para el orientador al momento de preparar el informe que se

presenta a la dirección del plantel. Se puede afirmar que su participación es nula durante el diseño (construcción) del plan de acción.

En cuanto a los profesores de las asignaturas, el 93% manifestó tener conocimiento de las funciones del profesor de orientación en relación a:

- \_ Apoyo al consejero o profesor de asignatura para identificar aspectos significativos de los antecedentes personales, académicos del estudiante a fin de que en conjunto, definan las acciones concretas que contribuyan a la formación integral del discente.
- \_ Apoyo y asesoramiento a los profesores de asignaturas en la valoración y reflexión de su labor educativa.

El 79% de los docentes que dictan las diferentes materias colaboran y apoyan al profesor de orientación en sus actividades, ya sean individuales o grupales. Y el 43% ha solicitado apoyo al departamento de orientación, en asesoría técnica en relación a la labor docente. (Ver cuadro No. 5)

**CUADRO No. 5.**  
**APOYO DE LOS PROFESORES DE ASIGNATURAS ACADÉMICAS AL**  
**DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN: AÑO 2011**

	CONOCE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR DE ORIENTACIÓN		SOLICITÓ APOYO AL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN		COLABORÓ CON EL PROFESOR DE ORIENTACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	
	F	%	F	%	F	%
<b>Si</b>	13	93%	6	43%	11	79%
<b>No</b>	1	7%	8	57%	3	21%
<b>N/C</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Totales</b>	14	100%	14	100%	14	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los profesores de asignaturas del Instituto América y el Instituto Fermín Naudeau.

El análisis de la información recabada a través de los instrumentos de evaluación aplicados al personal directivo, profesores de orientación, profesores de asignaturas y estudiantes, nos permite tener una información general sobre el comportamiento de la orientación educativa en los dos colegios objeto de esta investigación, así como conocer la percepción de este personal sobre la labor que realiza el profesor orientador.

## CONCLUSIONES

- El 80% de los profesores de orientación manifestaron que el programa de la Licenciatura de Orientación Educativa y Profesional, es pertinente y su perfil de egreso corresponde a los requerimientos señalados por el Ministerio de Educación y a las necesidades de los centros educativos.
- Los profesionales egresados de la Licenciatura de Orientación Educativa y Profesional que en la actualidad están ejerciendo la labor de orientar, consideran necesarias las capacitaciones, seminarios, congresos, a fin de brindar una mejor atención a la comunidad educativa.
- El 100% de los profesores de orientación afirmaron tener dominio de las herramientas tecnológicas; sin embargo, solamente el 40% las utilizan para el desarrollo de su trabajo. Las que más utilizan son: “Chat”, correo electrónico y un 60% elabora su material didáctico con diapositivas (Power Point).
- El 93% de los profesores de las asignaturas expresaron tener conocimiento de las funciones del profesor de orientación, entre ellas señalaron: Apoyo al consejero o profesor de asignatura para identificar aspectos significativos de los antecedentes personales y académicos del estudiante, así como para elaborar los programas de atención que contribuyan a la formación integral del alumno y brinda apoyo y asesoría a los profesores en la valoración y reflexión de su labor docente, como en la solución de problemas que demanda atención especializada.

- El 91% de los estudiantes manifestaron haber tenido acceso a los programas de atención escolar, desarrollados por el profesor de orientación, como también, expresaron que el docente posee dominio en los temas que desarrolla. Entre ellos están: La autoestima, presión de grupo, los valores, enfermedades de transmisión sexual, métodos de estudio, rendimiento y agenda escolar, elección de carreras, entre otros.

## RECOMENDACIONES

- Organizar actividades de capacitación continua (congresos, seminarios, talleres, conferencias, diplomados, entre otros) con información actualizada y nuevos métodos y técnicas de intervención, a los profesores de orientación en ejercicio, estudiantes en el área de formación, con apoyo de la Universidad de Panamá y el Ministerio de Educación.
- Organizar espacios para el debate y reflexión con los profesores de orientación y la participación de otros profesionales como: psicólogos, trabajadoras sociales, sociólogos, entre otros, para la búsqueda de estrategias innovadoras que contribuyan a mejorar la calidad de los servicios de orientación en los centros educativos.
- Promover en los profesores de orientación el uso de las herramientas tecnológica, con el diseño de un portal web en su centro educativo, para informar de las actividades programadas a la población estudiantil, educadores, padres de familia, etc.
- Estimular a los profesores de orientación para que desarrollen investigaciones, como aporte práctico, para la presentación de propuestas de intervención con acciones preventivas que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los actores de la educación y de la comunidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Dirocié E., Luz del Alba y Modesta, Javier (2010). Competencias de los Orientadores en el uso de Modelos de Intervención Psicopedagógica en las Escuelas Urbanas de los Distritos Educativos 05 y 06 de la Regional 02 de Educación del Municipio de San Juan de la Maguana, año 2009. Santo Domingo. Edición electrónica gratuita. Recuperado de: [www.eumed.net/libros/2010e/835/](http://www.eumed.net/libros/2010e/835/) (2013, marzo).
- Gilles, Ferry (1990). El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica. México. ENEPI-UNAM.
- Grajales G., Tevni (2000). Tipos de Investigación. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/fabianhj/tipos-de-investigacion-10061352> (2013, marzo).
- Grañeras, Montserrat y Laguna, Antonia (2008). Orientación Educativa: Fundamentos Teóricos, Modelos Institucionales y Nuevas Perspectivas. España.
- Hernández, Julieta y Jaime Vásquez Díaz (2006). Retos de la Formación Docente ante la Sociedad del Conocimiento. México.
- Medrano U., Vélaz Consuelo (1998). Orientación e Intervención Psicopedagógica (concepto, modelos, programas y evaluación). Málaga. Ediciones Aljibe.
- Molina Contreras, Denyz Luz. (2001). Concepto de Orientación Educativa: Diversidad y Aproximación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Revista Iberoamericana de Educación. Venezuela.
- Sierra S., Fernando y Pérez A., Ana. (2012). Orientación para el Aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias. Universidad de Zaragoza. Primera edición. España. Editorial UNE.

Rodríguez E., Sebastián (1993). Teoría y Práctica de la Orientación Educativa. Primera edición. Barcelona, España.

## DICCIONARIOS

Diccionario de la Lengua Española (2001). Recuperado en: <http://lema.rae.es/drae/>

Diccionario de sinónimos (2005). Espasa Calpe. Recuperado en: <http://www.wordreference.com/sinonimos/>

## NORMAS LEGALES

Ley No. 34 del 6 de julio de 1995 “Por la cual se deroga, modifica, adicionan y subrogan artículos de la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación.

Universidad de Panamá (1994). Consejo Académico reunión 20-94.

## REVISTA

De Gracia, Franklin (2005). De las Competencias Laborales a las Competencias de Egreso: Un Reto para la Universidad de Hoy. Revista Acción y Reflexión Educativa No. 28 (septiembre de 2005). Universidad de Panamá. Panamá. Impreso en los Talleres del ICASE.

## MANUAL

Manual Cronológico de la Prestación del Servicio de Orientación en Panamá. (2003). Universidad de Panamá: Facultad de Ciencias de la Educación. Panamá.

## Una aproximación a la utilización de la web 2.0 en el proceso aprendizaje.

Pág. 47 - 59

\*Marta Soledad  
García Rodríguez

\*José Antonio  
Álvarez Castrillón

\*María Carmen  
Fernández Rubio

\*Universidad  
de Oviedo - España  
Instituto

Departamento de

[martagar@uniovi.es](mailto:martagar@uniovi.es)  
[alvarezjose@uniovi.es](mailto:alvarezjose@uniovi.es)  
[mcf Rubio@uniovi.es](mailto:mcf Rubio@uniovi.es)

Fecha de  
Entrega:  
mayo de 2012.

Fecha de  
Aceptación:  
julio de 2012.

### Resumen

En esta investigación el principal objetivo consiste en analizar el conocimiento y utilización que los alumnos de secundaria tienen sobre las herramientas Web 2.0 más populares, especialmente las relacionadas con las redes sociales, y su empleo en el proceso de aprendizaje. La muestra está compuesta por 307 estudiantes de secundaria del Principado de Asturias (55,7% de chicas con una media de edad de 15 años y 6 meses). Como principales **Resultados** se señalan: las herramientas Web 2.0 más utilizadas son Google (97,4%), seguida por Wikipedia (96,4%), en tercer lugar encontramos You Tube (95,8%), seguida por Tuenti (90,6%). Entre las herramientas menos utilizadas destacan el metabuscador Ixquick y la herramienta de elaboración de mapas conceptuales CMaps Tools que sólo un 2,3% del alumnado indica utilizar, sólo un 3,3% utiliza Wikispace y un 3,9% Scridb, herramientas todas ellas con gran potencial de uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Palabras clave:

Educación secundaria, proceso enseñanza-aprendizaje, redes sociales, Web 2.0.

### Abstract

*Approach to the use of web 2.0 in the learning process.* In this paper the main aim is to analyze the knowledge and use that secondary students have on popular Web 2.0 tools, especially those related to social networks, and their use in the learning process. **Method:** Participants were 307 adolescents in Asturias (55.7% girls, mean age = 15 mese and 6 months). **Results:** Web 2.0 tools used are Google (97.4%), followed by Wikipedia (96.4%), third find You Tube (95.8%), followed by Tuenti (90.6%). Among the lesser-used tools include the Ixquick metasearch tool and concept mapping CMaps Tools that only 2.3% of students indicate use it, only 3.3% of students use Wikispace and 3.9% Scridb.

### Keywords

Secondary education, social networks, teaching-learning process, Web 2.0.



Uno de los grandes cambios en que se ve inmerso el proceso de enseñanza-aprendizaje está relacionado con el papel que se otorga al estudiante al situarlo en el centro del proceso, dirigido al desarrollo de aquellas competencias básicas que los graduados en Educación Secundaria deben poseer, centrándose en el saber procesual del estudiante y dotándolo de herramientas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

De ese modo, aquellos estudiantes que son capaces de desarrollar procesos de aprendizaje de mayor calidad son estratégicos en el afrontamiento de sus procesos formativos. Las estrategias de aprendizaje son una especie de reglas que permiten tomar decisiones adecuadas en un determinado momento del proceso (Beltrán, 1993). El estilo de enseñar preferido por el profesor puede significar un favoritismo inconsciente para los alumnos con los que comparte el mismo estilo de aprendizaje, los mismos sistemas de pensamiento y cualidades mentales.

Las teorías de los estilos de aprendizaje han confirmado las diferencias personales entre los individuos y proponen un medio para mejorar el aprendizaje a través de la conciencia personal del docente y del discente, y de sus estilos personales de aprendizaje. Este hecho supone que la manera de aprender de cada persona es diversa y que responde, por una parte, a las disposiciones naturales de cada individuo, y por otro lado, a resultados de experiencias y aprendizajes pasados, siendo diferentes según los contextos y las culturas. En general, los teóricos coinciden en que los estilos de aprendizaje no son inamovibles, sino que pueden cambiar, dependiendo de la edad del alumnado y de los niveles de exigencia en la tarea (Castejón, 1997). Conforme los alumnos avanzan en su proceso de aprendizaje, descubren mejores formas o modos de aprender y varían su estilo. Tradicionalmente, la enseñanza secundaria ha dejado a un lado la interrelación didáctica, obviando que el ambiente de clase y el estilo de enseñar y aprender son factores que influyen notablemente en el proceso de aprendizaje. Partiendo de la evidencia de que los alumnos tienen distintas formas de aprender, las estrategias didácticas de los docentes deberían tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para que se potenciarán más sus habilidades cognitivas y se lograra un aprendizaje significativo y útil.

La incorporación de las herramientas Web 2.0 en los procesos de enseñanza-aprendizaje afecta tanto al profesorado al formar parte de las estrategias didácticas que diseña y desarrolla en el aula como también, al alumnado quien a partir de la integración de los sistemas simbólicos clásicos, puede eventualmente crear un nuevo entorno de aprendizaje, con condiciones inéditas para operar la información y transformarla (Díaz Barriga, 2005).

Además de la consideración de los anteriores factores de carácter cognitivo vinculados con los aprendizajes es necesaria la consideración de los aspectos de carácter motivacional y especialmente las metas que persiguen los estudiantes cuando se enfrentan a las tareas de aprendizaje, esa motivación hacia el aprendizaje se ve incrementada cuando los alumnos utilizan las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) y especialmente la Web 2.0 y ello, no sólo, debido a la novedad de la herramienta sino a otras características más perdurables como son el mayor atractivo de las presentaciones, normalmente de carácter audiovisual, mayor implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje en el que deben planificar, decidir, producir, incrementar trabajo grupal desarrollando mayor responsabilidad y nivel de compromiso. Por ello en el presente trabajo se analizan algunas de las herramientas Web 2.0 más utilizadas por los estudiantes de Educación Secundaria.

La Web 2.0 puede entenderse como facilitadora del cambio de paradigma en los procesos de aprendizaje. No se trata de un cambio tecnológico aislado, sino de un modelo constructivista (Grodecka, Wild y Kieslinger, 2008) que entiende el aprendizaje como el resultado de la interacción y colaboración de las personas; y que sitúa al usuario, en este caso al estudiante, en el centro del proceso, con un papel activo en su propio aprendizaje.

Nos encontramos ante un nuevo paradigma causante de la proliferación de tecnologías participativas y colaborativas como los *blogs*, *wikis*, CMS, redes sociales o feeds. Según el último estudio realizado por la AIMC (2009), cerca del 50% de los internautas encuestados forma parte de alguna red social, y más del 75% declara haber accedido a algún *blog* en los últimos treinta días. Existen más de 2 millones y medio de artículos escritos en inglés en la Wikipedia y más de 70 millones de vídeos albergados en Youtube.

Estos recursos también han empezado a utilizarse a nivel educativo. Si analizamos, por ejemplo, el ranking de las cien herramientas tecnológicas más utilizadas para el aprendizaje en el año 2012, según *CALPT Resource Centre* (2012), podemos observar como la mayoría de éstas son tecnologías 2.0 o colaborativas: Twitter, Youtube, Google Docs, Skype, Facebook y Wikipedia, entre otras.

Los *blogs*, los *wikis*, las redes sociales y en general estos nuevos medios de información y comunicación emergentes tras la web 2.0 generan un contexto idóneo para el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, el trabajo colaborativo y/o la responsabilidad individual.

Uno de los conceptos más interesantes que surge en toda esta evolución tecnológica es la modificación de la forma de aprender y la creación de los *Personal Learning Enviromments*, más conocidos como PLE o “Entornos Personales de Aprendizaje” son sistemas que ayudan a los aprendices a tomar el control de su propio aprendizaje y a gestionarlo. Esto implica dar soporte a los estudiantes en: la gestión de su aprendizaje (contenidos y proceso); comunicarse con otros en el proceso de aprendizaje y alcanzar esos objetivos.

Así tras la definición y para describir sus características o desarrollo podemos acudir al siguiente ejemplo:

- “—Una serie de herramientas comunes de escritorio para producir contenidos (textos, gráficos, presentaciones, cálculos, vídeos, audio, mapas conceptuales)
- Diversas herramientas para publicar contenidos “*blog*” y diversos *pugins* o conectores que integran “*media*” almacenada en sitios especializados como *Flickr*, *PicasaWeb*, *Googlevideo*...
- Integración de fuentes RSS que se realiza con agregador para estar al tanto de las novedades de las publicaciones que te interesan.
- Para mantener el contacto con amigos o colegas usa *Twitter* el correo electrónico y pertenece a varias redes sociales de *Ning*

- Usar un par de navegadores web, agrega sus favoritos en *delicious*, usa los mapas de *Google*, así como la aplicación en red *Google Docs* y el propio *Google* como buscador.
- Una agenda de direcciones y un calendario (*iCal*) sincronizado con otros, algunos de ellos públicos.” (Turrado, 2005)

En la siguiente tabla se establece una relación entre algunas de las herramientas virtuales más utilizadas y su utilización en el proceso de aprendizaje:

**Tabla 1. Relación entre herramientas Web 2.0 y aprendizaje**

Herramienta	Utilización de la herramienta en el proceso de aprendizaje
Buscadores: ( <i>Google, bing, Hotmail...</i> ) Metabuscadore: ( <i>ixquick, Metacrawler, Vivisimo</i> )	Búsqueda de información
Agregadores rss: ( <i>blogline, NetNewsWire, iTunes, Firefox Live Bookmarks</i> )	Recepción de información
Diccionarios y enciclopedias virtuales: ( <i>Wikipedia, RAE</i> )	Ampliación, comprensión
Marcadores sociales: ( <i>Mister-Wong, Del.icio.us, Blinklist</i> )	Selección de información
Mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas: ( <i>Camps, Smart Draw, FreeMind</i> )	Organización de la información
Slideshare, Google Docs, Youtube, Scribd, Blogger, Wordpress, Flickr, Picaca, Wikipedia, Wikispaces	Producir y compartir información
Moodel, Joomla,	Gestión proceso enseñanza-aprendizaje
Skipe, Google Talk, Messenger, Twitter, Facebook, Tuenti	Comunicación
Google Docs, Wikiespace, Blogger	Construcción grupal de contenidos
Google calendar, calendario de Hotmail...	Planificación
EyeOs, Zoho.	Gestión y organización

Fuente: Elaborado por los autores

En este trabajo el principal objetivo consiste en analizar el conocimiento y utilización que los alumnos de secundaria tienen sobre las herramientas Web 2.0 más populares, especialmente las relacionadas con las redes sociales, y su empleo en el proceso de aprendizaje.

## Participantes

La muestra está compuesta por un total de 307 estudiantes de Educación Secundaria, con una edad media de 15 años y 6 meses, el 51,6% son chicas y el 48,4% chicos, considerando el nivel educativo un 55,1% del alumnado cursa E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria) (N=167) y el 44,9% restante Bachillerato; si tenemos en cuenta el tipo de centro, nos encontramos que el 56,3% pertenecen a un centro urbano, un 30,7% semiurbano y sólo un 13% son estudiantes de un centro rural.

### **Instrumento**

Para recoger información hemos elaborado un cuestionario compuesto por 6 bloques de contenido, el primer bloque con 6 cuestiones y en formato dicotómico plantea preguntas sobre el lugar y tiempo de acceso a Internet así como sobre el número de cuentas de correo o número de redes sociales a las que pertenece el alumnado. El segundo bloque con 12 ítems de escala tipo Lickert recoge información sobre las tareas que realizan los alumnos cuando se conectan a la red.

El tercer bloque con formato de respuesta dicotómica (sí/no) pregunta sobre el conocimiento y utilización de 20 herramientas virtuales de utilización muy frecuente y con diferentes funcionalidades en las tareas de aprendizaje, la peculiaridad de este bloque es que la pregunta no se plantea sobre el nombre de las herramientas sino que hemos planteado las cuestiones utilizando el icono de cada herramienta, tal y como aparece en la imagen 1.






	¿Conoces las siguientes aplicaciones?		¿Las utilizas?	
	Sí	No	Sí	No
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Imagen 1. Muestra del cuestionario en el que se utiliza el icono de las herramientas

El cuarto bloque con 20 ítems se contesta utilizando una escala tipo Lickert con 4 opciones de respuesta: (1= *Totalmente en Desacuerdo*, 2= *Desacuerdo*, 3= *De acuerdo*, 4= *Totalmente de acuerdo*). En este bloque se plantean una serie de afirmaciones sobre el uso de Internet y su relación con el aprendizaje.

El quinto y último bloque selecciona 10 tipos de herramientas y valora si el alumno sabe para qué sirve cada una de las herramientas, es una prueba de reconocimiento en el que se le da al alumno tres opciones tal y como aparece en la imagen 2.

 WIKIPEDIA	Buscar información en la enciclopedia <u>wikipedia</u>	<input type="checkbox"/>
	Consultar mi correo	<input type="checkbox"/>
	Descargar vídeos	<input type="checkbox"/>
	Compartir presentaciones <u>power point</u>	<input type="checkbox"/>
	Buscar vídeos	<input type="checkbox"/>
	Descargar archivos	<input type="checkbox"/>
	Elaborar mapas para organizar la información	<input type="checkbox"/>
	Jugar on-line	<input type="checkbox"/>
	Comunicarme en tiempo real	<input type="checkbox"/>
	Realizar viajes virtuales	<input type="checkbox"/>
	Comunicarme en tiempo real	<input type="checkbox"/>
	Consultar mi correo	<input type="checkbox"/>

Imagen 2. Muestra del quinto bloque de ítems.

## Resultados

Los resultados sobre las cuestiones relacionadas con el acceso a Internet señalan que el 95,4% tiene acceso desde su hogar, el 21,3% accede desde el Instituto, sólo un 2,3% accede desde un Ciber y un 18,6% indican que acceden desde casa de amigos o parientes.

En cuanto al tiempo que están conectados, los resultados indican que durante la semana, es decir de lunes a viernes, están conectados una media de 3 horas, mientras que los días del fin de semana el tiempo de conexión llegan a las 4 horas diarias. Al preguntarles por el porcentaje de ese tiempo que están conectados que emplean para los estudios, los resultados señalan que los días de semana, el 46,8% de los alumnos utilizan entre el 25 y el 50% del tiempo de conexión a sus estudios, el 37%, menos de la cuarta parte del tiempo y sólo un 3,7% utiliza más del 75% de su tiempo de conexión en sus estudios. Al preguntarles por el tiempo de conexión del fin de

semana, los resultados señalan que el mayor porcentaje, un 63,3% utiliza menos del 25% del tiempo en sus estudios y sólo un 1,1% utiliza más del 75%.

Al preguntarles por su pertenencia a redes sociales, encontramos que sólo el 3,1 % señala no pertenecer a ninguna, el mayor porcentaje, 31,5% señala que pertenece a dos redes sociales.

Cuando se les pregunta por las tareas que suelen hacer al conectarse a Internet, encontramos que el 62,5% siempre se conecta a Tuenti y el 13,7% se conecta habitualmente; el 13,4% indica que nunca se conecta a Tuenti mientras que el 8,9% ocasionalmente; a Facebook se conectan siempre un 24,4% y habitualmente un 15,3%. El correo del centro educativo nunca es consultado por el 41,7% de los alumnos.

En cuanto a la búsqueda de información para la realización de trabajos escolares, 35,2% indican que habitualmente realizan estas búsquedas, y el 49,5% sólo buscan este tipo de información de manera ocasional.

El 32,9% indica que siempre que se conecta a Internet ve vídeos y el 36,2% habitualmente. El 52,4% siempre que se conecta escucha música y el 26,1% habitualmente.

En la tabla 2 se recogen los porcentajes de conocimiento que los alumnos informan tener de cada una de las herramientas consideradas en el presente estudio comparándolas con el porcentaje de utilización de éstas por parte de los mismos alumnos, el análisis de estos dos tipos de información es el objetivo principal de la presente investigación.



Tabla 2. *Porcentaje de alumnado que afirman conocer cada herramienta comparándolo con su porcentaje de utilización.*

	Conocimiento (%)	Utilización (%)
Google	99	97,4
Bing	69,7	20,2
Ixquick	10,1	2,3
You Tube	99	95,8
Blogger	52,1	23,5
WordPress	22,8	8,1
Rss	63,5	30,3
Wikipedia	99	96,4
Del.ici.us	11,4	3,9
Slideshare	21,5	7,8
C Maps Tools	5,5	2,3
Skipe	80,5	38,8
Facebook	98,4	68,4
Tuenti	98	90,6
MySpace	80,5	15,3
Twitter	94,8	52,1
Wikispace	13	3,3
Google Calendar	55,4	29
Scridb	12,1	3,9
Ares	59,6	46,3

Fuente: Elaborado por los autores

Destaca con un porcentaje de conocimiento por parte del alumnado de casi el 100 %, las siguientes herramientas: Google, You Tube, Wikipedia, Facebook y Tuenti, la herramienta que resulta menos conocida para el alumnado de educación secundaria (5,5%) es C Maps Tools, herramienta que ofrece un gran potencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje al favorecer que los alumnos organicen la información objeto de estudio, seguida por el metabuscador Ixquick, sólo conocido por un 10,1%.

Por otro lado, los resultados de la utilización de las mismas herramientas indican que las más utilizadas son Google (97,4%), seguida por Wikipedia (96,4%), en tercer lugar encontramos You Tube (95,8%), seguida por Tuenti (90,6%).

Entre las herramientas menos utilizadas destacan el metabuscador Ixquick y la herramienta de elaboración de mapas conceptuales CMaps Tools que sólo un 2,3% del alumnado indica utilizar, sólo un 3,3% utiliza Wikispace y un 3,9% Scridb, herramientas todas ellas con gran potencial de uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al poder ser incorporadas en las diferentes

estrategias que inciden en los procesos cognitivos, así el metabuscador puede ser una herramienta eficaz para la selección de la información relevante, la utilización de mapas conceptuales permite por un lado al profesorado la generación de organizadores previos trabajando la información de tipo introductoria y contextual al tender un puente cognitivo entre la información nueva y la previa y por otro al alumnado al facilitarles una organización global de la información nueva a aprender, las wiki generan un contexto idóneo para el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo y/o la responsabilidad individual; competencias, todas ellas, clave en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. (Esteve, 2009).

Si se analiza la diferencia entre las herramientas conocidas y las utilizadas encontramos que la menor diferencia está en Google, con 1,6 puntos de diferencia, ya que el 99% de los alumnos señalan que conocen la herramienta y un 97,4% indican que la utilizan, seguida por Wikipedia con una diferencia de 2,6 puntos y en tercer lugar You Tube y C Maps Tool con una diferencia de 3,2 puntos. La mayor diferencia la encontramos en MySpace ya que es conocida por el 80,5% del alumnado y sólo utilizada por el 15,3%, otras diferencias también destacables las encontramos en Bing, con una diferencia de 49,5 puntos, en Twitter con 42,7 puntos o en Skipe con 41,7 puntos.

Al preguntarles cómo perciben la relación entre el uso de Internet y aspectos de sus aprendizajes, nos encontramos que el 40,3% está totalmente de acuerdo en que el uso de Internet aumenta su relación con los compañeros de clase; sin embargo, la mayoría no encuentra que el uso de Internet pueda favorecerles la comunicación con el profesorado, ya que el 33,9% está totalmente en desacuerdo y el 34,9% en desacuerdo con esta afirmación; por otro lado el 50,7% está de acuerdo en que fomenta el trabajo colaborativo, el 50,8% está de acuerdo en que favorece la selección de información adecuada, el 43,3% está de acuerdo en que facilita que sea activo en sus aprendizajes, pero el 26,4% esté en desacuerdo con esta afirmación. El 45,3% está de acuerdo en que el uso de Internet mejora su aprendizaje pero el 28,3% está en desacuerdo; el

48,2% está de acuerdo en que el uso de la red favorece la comprensión de los contenidos de aprendizaje.

### **Discusión y conclusiones**

El análisis de los resultados previamente señalados nos muestran que si bien los alumnos son asiduos usuarios de Internet aún no vinculan esta actividad con su proceso de aprendizaje, destacando el uso que realizan de la red para su ocio: escuchar música, ver vídeos, jugar y para relacionarse entre ellos, pero no incorporan estas herramientas para su formación.

La inclusión de este tipo de herramientas forma parte de un nuevo paradigma tecnológico que modifica las prácticas sociales y de forma especial las prácticas educativas. Esta influencia se manifiesta en el desarrollo continuo de nuevas herramientas, nuevos escenarios y finalidades educativas, marcadas por la adaptabilidad, la accesibilidad permanente, el trabajo en red y la necesidad de una creciente alfabetización digital (Coll y Monereo, 2006).

La irrupción de estas herramientas no supone solo un cambio en los modelos de aprendizaje. Las propias organizaciones se ven afectadas generándose en muchas ocasiones crisis agudas. La web 2.0 ha entrado ya en las universidades de una forma silenciosa gracias a profesores, investigadores y estudiantes que, en muchos casos sin estímulos institucionales, empezaron ya hace años a utilizar software social, como por ejemplo blogs o wikis. Algunas de estas experiencias han sido exitosas, pero en pocos casos se han escalado desde los individuos a las instituciones (Freire, 2007).

Por otro lado, también nos encontramos con las instituciones que incorporando esas herramientas en sus plataformas ven cómo son infrautilizadas. Por ello se debe contar con un fuerte apoyo institucional, no sólo de inclusión de determinadas herramientas en las plataformas virtuales, sino también de formación y apoyo al profesorado, de dotación de equipos en las aulas, del establecimiento de conexiones wifi rápidas y accesibles.

## Referencias Bibliográficas

- AIMC. (2009). *Navegantes en la Red. 11<sup>a</sup> encuesta AIMC a usuarios de Internet*. Recuperado de: <http://www.aimc.es/03internet/macro2008.pdf>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Castejón, J. L. (1997). *Introducción a la psicología de la instrucción*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Coll, C. y Monereo, C. (2006). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata C4LPT. (2012). *Top Tools for Learning 2012. Centre for Learning & Performance Technologies*. Recuperado de: <http://c4lpt.co.uk/top-100-tools-2012/>
- Díaz Bariga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Revista Tecnología y comunicación educativa*, 41, México: ILCE
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria*, 5, 59-68
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades. En R. Jiménez, y F. Polo, *La gran guía de los blogs*. (82-90). Barcelona: El Cobre.
- Grodecka, K., Wild, F., Kieslinger, B., (2008). *Book: How to Use Social Software in Higher Education*, Wydawnictwo Naukowe Akapit, Kraków.
- Turrado, A. (2005) *Nuevos horizontes para la enseñanza-aprendizaje* Recuperado de: [http://competenciasbasicas.webnode.es/news/nuevos%20horizontes%20-para%20la%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje\(jordi%20adell\)/](http://competenciasbasicas.webnode.es/news/nuevos%20horizontes%20-para%20la%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje(jordi%20adell)/)

## LA DIDÁCTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES VIRTUALES AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

**Pág. 60 - 81**

**\* Dra. Rosa  
Amaro de Chacín**

\*Universidad Central  
de Venezuela

Departamento de

[rosant34@gmail.com](mailto:rosant34@gmail.com)

Fecha de  
Entrega:  
mayo de 2012.

Fecha de  
Aceptación:  
julio de 2012.

### **Resumen**

El éxito de un programa de formación cualquiera sea su nivel de intervención está, en gran medida, referenciado en la didáctica. Independientemente de si nos situamos en un entorno presencial o a distancia, a la didáctica le compete, por una parte, estudiar las manifestaciones que obstaculizan o fortalecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y por otra, configurar y potenciar adecuadas propuestas tecnológicas susceptibles de orientar la práctica instruccional en un contexto determinado.

El proceso de construcción de adecuadas propuestas tecnológicas, pedagógicamente sustentadas y orientadas al desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje en entornos virtuales de calidad, plantea una serie de decisiones consideradas claves, que por diversas razones se obvian y como consecuencia debilitan los esfuerzos por llevar a cabo la labor didáctica pertinente en el entorno que corresponde, sea este presencial o virtual.

En este artículo se exponen algunas consideraciones en torno a estas decisiones, específicamente relacionadas con el proceso previo a la acción didáctica, que define el entorno, la gestión y la valoración de la experiencia formativa en una comunidad virtual al servicio de la formación universitaria.

### **Palabras clave:**

Palabras claves: didáctica, comunidad virtual, entornos virtuales

**Abstract**

The success of a training program is referenced widely and conveniently in teaching. If we are in a conventional environment or virtual, is responsible didactics-on the one hand, the study of the demonstrations that obstruct or improve the teaching and learning process, and secondly, establish and promote appropriate technology proposals that can guide the teaching practice in a given context.

The construction of appropriate technology proposals directed specifically to the development of virtual learning communities quality and pedagogically grounded, raises a series of key decisions that must be considered and for various reasons are obviated and consequently deteriorate efforts to carry out the relevant teaching work in the setting that corresponds, be it in person or online.

This paper presents some considerations on these decisions, specifically related to the process prior to the didactic action, which defines the environment, management and evaluation of the learning experience in a virtual community to serve the training.

**Keywords:** Educational, virtual community, virtual environments.

## **La didáctica como espacio de decisión**

En una publicación anterior (Amaro, 2009), la relación didáctica-comunidad virtual fue objeto de una reflexión que permitió introducir algunas ideas sobre la importancia de la didáctica en el contexto de la virtualidad, dado el incremento de propuestas formativas a distancia y la necesidad de abordar el tema de las decisiones didácticas en estos ámbitos de intervención, para la adecuada configuración y construcción de estas propuestas formativas.

En esta presentación se subraya el necesario punto de encuentro entre la didáctica como espacio de decisión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las comunidades virtuales como espacio de formación (en el contexto que nos ocupa, específicamente universitario), en virtud de que algunos trabajos de investigación de más reciente data (Amaro, Brioli y García, 2011), ponen en evidencia una serie de debilidades en el desarrollo de las experiencias formativas virtuales en el pregrado universitario, que se circunscriben al ámbito de la didáctica, lo cual plantea necesariamente, algunas consideraciones en torno a este último concepto.

Aunque no es la intencionalidad desarrollar a profundidad el concepto de la didáctica, la revisión de distintas definiciones permite distinguir dos variantes en su conceptualización (Amaro Rosa, 1989, 2002): La variante conservadora de orientación tradicional que coloca énfasis en la técnica o metodología de la enseñanza y en la promoción de actitudes prácticas y tecnológicas, que enfatiza la aplicación y el carácter instrumental; y la variante progresista o didáctica actual, que concibe a la didáctica como ciencia aplicada, crítica y constructiva, que coloca énfasis en la promoción de actitudes reflexivas. En la figura que sigue, se muestran algunos rasgos definitorios de cada una de estas variantes en el concepto de la didáctica.

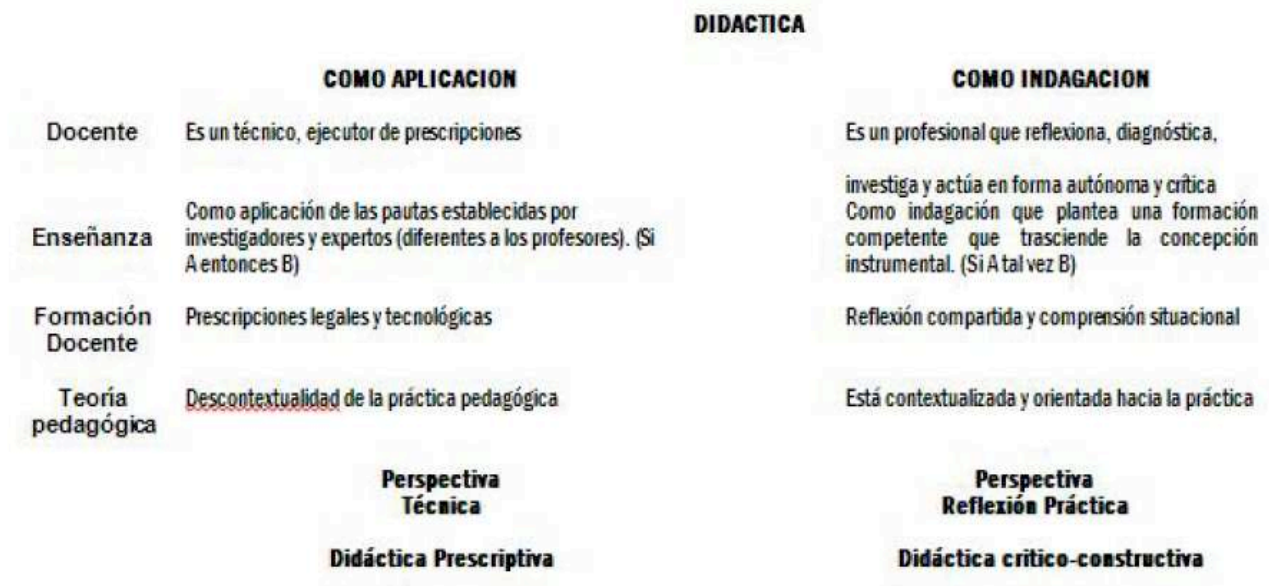


Figura 1. Dos tendencias en la didáctica

Fuente: Autor

En el contexto de este trabajo, se mantiene la concepción de la didáctica desde una perspectiva crítico-constructiva, que en forma reiterada se ha dado a conocer en distintos ámbitos de acción (Amaro, 2000), entendida como el estudio de las manifestaciones que obstaculizan o potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objeto de focalizar, integrar, explicar, normar y regular científicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en una situación peculiar, compleja e irrepetible (lo que le otorga una dimensión explicativa), con el objeto de contribuir a la optimización de intervenciones tecnológicas en el campo educativo (dimensión proyectiva). Por ello se insiste en que a la didáctica le corresponde preguntarse, entre otros aspectos, ¿Cómo funcionan los procesos de enseñanza, aprendizaje y comunicación? ¿Qué variables o factores críticos relevantes están afectando o potenciando estos procesos?

En esta misma línea (siguiendo a la autora precitada), se avalan las premisas del modelo ecológico, "...al entender la complejidad del comportamiento humano por el medio donde se produce" (p. 47), en virtud de que el aula (sea ésta física o virtual), es considerada como un espacio social de comunicación e intercambio, multidimensional, impredecible e histórico, en el cual interactúan una gran cantidad de variables cuya consideración, permite comprender el



proceso educativo que se desarrolla. Por otra parte, el aula (presencial o virtual), es también un espacio donde se concentran problemas pedagógico-didácticos de diversa índole; algunos pueden ser previstos y se resuelven con estrategias adecuadas, pero otros pueden ser más complejos (de carácter social, cognoscitivo, etc.) y no pueden preverse o resolverse con recetas, lo cual plantea por parte del docente ciertas competencias para diagnosticar las situaciones y proponer, de manera fundamentada, las acciones orientadas a su solución.

En su dimensión proyectiva, a la didáctica le compete lo relacionado con la especificación de propuestas o proyectos susceptibles de orientar la práctica en un contexto determinado y para un grupo peculiar de alumnos que han establecido un clima característico de relaciones y comportamientos. Ambas dimensiones de la didáctica, la explicativa, relacionada con el proceso de análisis necesario para la comprensión de la vida del aula como espacio físico o virtual; y la proyectiva, relacionada con la producción y el diseño, no son autónomas sino interdependientes y confluyen en la concepción de la didáctica crítico constructiva, como se muestra en la figura siguiente, en la cual se justifica y acentúa la importancia de tomar decisiones didácticas pertinentes y debidamente sustentadas que conjuguen lo teórico-reflexivo y lo tecnológico pero también lo artístico.



Figura 2: la didáctica crítico constructiva  
Fuente: Actualización de Amaro 2000.

En concordancia con las ideas apuntadas, la didáctica es responsable de promover el cambio y la transformación de la educación, a partir de la indagación de sus problemas y la puesta en marcha de soluciones posibles e independientemente de la modalidad formativa que se asuma, siempre está presente pues aborda el mismo objeto de estudio: el aprendizaje y la enseñanza.

Desde la perspectiva didáctica que se ha desarrollado, la enseñanza y el aprendizaje se conciben de igual manera en una modalidad presencial o virtual, como podrá apreciarse en las líneas siguientes.

La enseñanza se concibe como una actividad intencional, compleja, teñida de componentes éticos, morales y normativos que ocurre en un medio psicosocial de intercambios donde sus protagonistas (docentes y alumnos) interpretan y proyectan sus significados particulares; el docente por tanto, interviene para que los alumnos construyan y reformulen sus propios esquemas de pensamiento o constructos sobre la realidad (Amaro, 2000, p. 39).

Durante la enseñanza, el docente se enfrenta a dilemas prácticos y complejos que no pueden resolverse intuitivamente o de manera mecánica, sino que deben responder desde

argumentaciones pedagógicas, lo que exige del profesional que trabaja en la docencia, reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica atendiendo a las peculiaridades del ambiente donde ésta se desarrolla.

En correspondencia con lo anterior, el aprendizaje (proceso endógeno), ocurre cuando el sujeto, en interacción social, construye y reformula esquemas o constructos personales, condicionado por una serie de variables (contextuales, situacionales y experienciales), “...de ahí que se le caracterice como una negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre docentes y alumnos. (Amaro, 2000, p. 40).

Una serie de principios coherentes con el enfoque hasta ahora planteado, condicionan el concepto del aprendizaje que se ha asumido y que se resumen en la imagen siguiente:

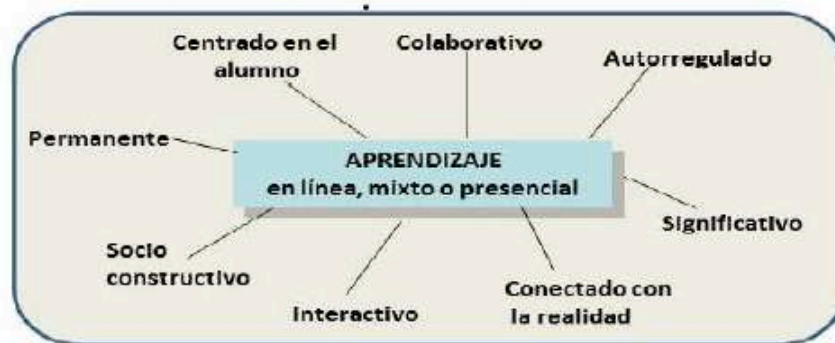


Figura 3. El aprendizaje en línea, mixto o presencial  
 Fuente: Brioli, Amaro y García (2011, p.88). Referente teórico y metodológico para el diseño instruccional de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). Revista Docencia Universitaria, Vol. XII, No 2. Caracas Venezuela (71-100)

Como puede apreciarse, los conceptos anteriores resultan pertinentes y se mantienen vigentes en los planteamientos de la teleformación, que como indican algunos autores (Londoño, 2006; García Aretio, 2008) existieron en tiempos ya casi olvidados, aunque para algunos sea un redescubrimiento que sin duda inspiró el acontecimiento de la virtualidad en la formación.

Por otra parte, cualquiera sea el planteamiento teórico que se asuma, en el proceso didáctico convencional o virtual, siempre aparecerán elementos comunes: el alumno o teleaprendiente, protagonista principal del proceso, el docente facilitador o moderador y los recursos.

Por lo antes expuesto, la virtualidad en el campo educativo no representa un nuevo paradigma, pues como señala Sangrá (2001), "...su valor reside en la posibilidad que nos brinda este medio de reinterpretar, de repensar la educación y sus mecanismos.

Las teorías del aprendizaje, las metodologías, la didáctica, la comunicación, etc., deben resituarse ante un espacio, el de la virtualidad, que se nos presenta abierto a todo tipo de posibilidad de creación. Un camino nuevo a explorar y que debemos tener presente para afrontar los retos formativos que se nos plantean en el nuevo milenio" (p. 128).

En todo proceso didáctico (presencial o virtual), conviven orientaciones teóricas diversas que se articulan coherentemente con el "patrón educativo" (fines) y su derivación en los objetivos que se pretenden alcanzar, y en su estructura se consideran tres momentos o fases que se encuentran

estrechamente relacionadas entre sí afectándose mutuamente, de acuerdo con las acciones que se deban desarrollar: la preactiva, interactiva y postactiva.

Estas fases o momentos de la didáctica se sustentan en el modelo didáctico procesual (Castillejos, 1987), cuya vigencia se aprecia en los tres espacios que se contemplan en la gestión educativa: el de la acción educativa, la elaboración educativa y la actividad educativa. En concordancia con este modelo, la acción educativa se elabora, es decir se diseña y planifica (fase preactiva) y se realiza siempre en función del sujeto, a partir de la situación específica que prevalece en cada contexto histórico (por ello se habla de “didáctica situacional”). Como bien señalan Sangrá y González (2004),

Una de las principales funciones que tiene el profesorado en un entorno donde se incorporan las TIC, es el diseño y el desarrollo de ambientes de aprendizaje que ayuden al estudiante en su proceso de formación (p.3).

Este es el eje organizativo de la práctica pedagógica, es el ámbito de las decisiones por excelencia (aunque en el transcurso de la práctica, el docente también toma decisiones para enfrentar situaciones imprevistas), es por ello que el diseño se plantea como una competencia profesional del docente, que le permite traducir las decisiones (convenientemente referenciadas), en las acciones que se desarrollarán en la fase interactiva y en la fase prospectiva (o proyectiva) para las reformulaciones y ajustes del proceso. Es importante destacar que en este modelo y en general en cualquier proceso didáctico, el problema fundamental que debe atenderse es el de la derivación de patrones (por ello el rigor, más no la rigidez) para luego operativizar consecuentemente los procesos.

Cada uno de estos espacios supone tomar las decisiones que correspondan, relacionadas con la elaboración y organización de la práctica pedagógica (espacio de la planificación y diseño), la acción (espacio interactivo) y con la actividad o espacio del sujeto. De este modo hay “cierta garantía” de calidad en cualquiera de las modalidades y niveles educativos, respetando obviamente la singularidad de la didáctica en los distintos espacios de intervención.

La principal diferencia entre un proceso didáctico convencional y uno virtual es definitivamente el medio, aunque como señala Sangrá (2001, p.118), en los procesos educativos en ambientes virtuales los elementos diferenciales son de tipo metodológico y organizativo como se explica a continuación.

En lo metodológico, se reivindica el viejo paradigma mediacional centrado en el alumno, planteado en 1992 entre otros autores por Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán (1996), al reconocerlo como sujeto transformador activo del conocimiento y constructor de esquemas conceptuales alternativos. Desde este punto de vista el alumno se implica autónomamente en el proceso del aprendizaje, lo cual plantea específicamente en el entorno virtual, una serie de condiciones: flexibilidad (atención a las necesidades), cooperación (construcción compartida del conocimiento), personalización e interactividad (Sangrá, 2001, p. 120).

En lo organizativo, las instituciones educativas virtuales deben gestionar -en correspondencia con el modelo educativo que se asuma- tanto los procesos académicos que afectan a los estudiantes como los que afectan la gestión docente y tomar en consideración los rasgos que condicionan el modelo organizativo virtual: La no presencialidad, es decir la no-coincidencia en el espacio ni en el tiempo, la transversalidad, en tanto que contribuye a armonizar los procesos de gestión académica y docente al mismo tiempo que favorece el trabajo multidisciplinar y la globalidad, por cuanto beneficia los procesos de gestión global, desde todas las perspectivas. De acuerdo con Amaro, Rosa; Brioli, Carmen y García, Irama. (2011), la estructura **organizativa e institucional** es más compleja en los entornos virtuales que en la enseñanza presencial, por la cantidad de variables que se presentan en estos entornos (por ejemplo, la proporción profesor-alumnos, los servicios de apoyo para profesores y alumnos, la infraestructura, los recursos, los costos, etc.) lo que sin duda podría afectar la calidad de la acción formativa.

De cualquier modo, es fundamental insistir en la dimensión didáctica desde una perspectiva crítica y reflexiva, para la organización, comprensión y potenciación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza (o facilitación), no solo en la presencialidad, sino también en los

espacios de intervención a través de la virtualidad, en el entendido que no todo lo tecnológicamente viable es educativamente pertinente.

En este trabajo se hace particular referencia a las comunidades virtuales de aprendizaje al servicio de la formación como espacio de intervención didáctica.

### **Comunidades virtuales al servicio de la formación**

Las comunidades virtuales al servicio de la formación se configuran, como señala Silvio (s/f), como espacios que contribuyen a la prestación del servicio docente, mediante la creación y recreación de los procesos de formación y componentes de la enseñanza y el aprendizaje, sustentados en la dimensión didáctica, pues la sola incorporación de la dimensión tecnológica no garantiza, la gestión adecuada del proceso formativo.

Una comunidad virtual al servicio de la formación se inicia cuando un grupo de personas actúa en un espacio de información y comunicación con propósitos de aprendizaje, regulado por una serie de normas que controlan la participación en el grupo que forma parte de la comunidad. Es precisamente la dimensión didáctica con el apoyo de la telemática, la que convierte la comunidad virtual al servicio de la formación en un entorno de enseñanza y aprendizaje.

Entre las características de las comunidades virtuales al servicio de la formación (Ramón Tirado Morueta, Juan Manuel Martínez Garrido, 2010) resaltan las siguientes:

- Las expectativas comunes de aprendizaje.
- El sentido de pertenencia a la comunidad, reflejado en el sentimiento de amistad, cohesión entre sus miembros, y el respeto a las diferencias individuales.
- La interacción recíproca en la red con la ayuda de recursos electrónicos y la cooperación en la negociación y toma de decisiones entre los miembros de la comunidad.
- La construcción compartida del conocimiento, que es la razón fundamental constitutiva de la comunidad con propósitos de aprendizaje.

Estas características están presentes en comunidades como espacios de formación tanto presencial como virtual. Tal vez puedan resaltarse las siguientes diferencias:

<b>Comunidades como espacio de formación</b>	
<b>Presenciales</b>	<b>Virtuales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interrelación educativa es cara a cara.</li> <li>• Se basan en la proximidad entre los interlocutores.</li> <li>• Requieren la coincidencia espacial y temporal de quienes intervienen en ellas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interrelación educativa es representacional.</li> <li>• No es proximal sino distal y no es sincrónica sino multicrónica.</li> <li>• Depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados en distintos lugares.</li> </ul>

Figura 4: Comunidades como espacio de formación  
Fuente: Autor

Desde el punto de vista didáctico, en las comunidades virtuales como espacio de formación, se resaltan -como apunta Herrera (2006)- los componentes constitutivos (medios de interacción recíproca en la red, los recursos electrónicos, y las relaciones psicológicas) y los conceptuales referidos al concepto educativo a través de los aspectos didácticos así como el diseño de la interfaz.

Estas características son al mismo tiempo condicionantes para la estructura y buen funcionamiento de las comunidades virtuales al servicio de la formación, en la que se comparten los objetivos y las normas que regulan el proceso son negociadas para favorecer el aprendizaje. En este sentido, las comunidades virtuales al servicio de la formación se convierten en una estrategia útil para la formación inicial y permanente en contextos educativos y universitarios, por ello se identifican como comunidades virtuales de aprendizaje (CVA).



Como espacio de formación, en estas comunidades confluyen diversos subsistemas que son interdependientes pero fundamentales en un sistema de formación virtual, tal como se muestra en la imagen siguiente

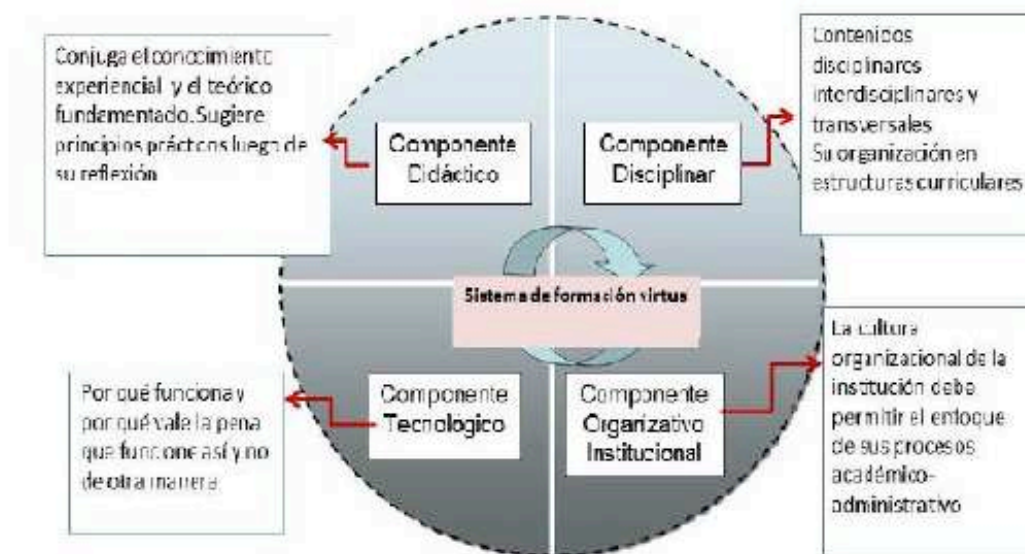


Figura 5: Sistema de formación virtual

Fuente: Autor

Como puede apreciarse, es necesario plantear la integración de lo disciplinar, lo didáctico y lo tecnológico (además de lo organizativo institucional) para asegurar la dimensión pedagógica de los programas de formación virtual. Este planteamiento es coherente con la propuesta de Mishra y Koehler (2006), quienes refieren que la integración de los contenidos de la disciplina, los contenidos pedagógicos, y los contenidos de la tecnología, contribuyen en la construcción del Conocimiento Tecnológico de contenido pedagógico (TPACK: Technology Pedagogical Content Knowledge).

Las ideas apuntadas sugieren la necesidad de construir la dimensión pedagógica y didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, que además de garantizar la calidad del proceso pretendido a través de la virtualidad, se constituya en una referencia importante para el profesional que ejerce su práctica docente en estos escenarios -por una parte- para gestionar de manera sistemática y flexible las acciones formativas, mediante la

planificación, el diseño, el desarrollo y la evaluación de los procesos del aprendizaje y, por otra parte, para analizar el propio desempeño y la experiencia desarrollada con el objeto de optimizarla y contribuir a la calidad de la formación.

En tal sentido, utilizar el entorno didáctico de la formación en línea implica por tanto tomar en cuenta que todos los espacios o etapas del proceso se desarrollen adecuadamente.

En líneas generales, y con base en las ideas antes expuestas, el docente que desarrolla su acción en una comunidad virtual al servicio de la formación universitaria, debería ser el más calificado para diseñar, gestionar y evaluar este tipo de formación y por tanto intervenir desde nuestra perspectiva, al menos, en cinco etapas del proceso didáctico que se encuentran interrelacionadas: La planificación, la migración a la plataforma disponible, la administración o desarrollo, el control de calidad y la retroalimentación, tal como se muestra en la figura a continuación y que más adelante se describe brevemente.



Figura 7: El proceso didáctico en Comunidades Virtuales al servicio de la formación  
Fuente: Amaro, 2009. Actualizado 2013

Tal como se desprende de la figura anterior, el proceso didáctico en comunidades virtuales contempla cinco componentes importantes: la planificación del EVEA, la migración de la

planificación a la plataforma disponible, la administración del EVEA, el control de la calidad del proceso didáctico y la retroalimentación.

En las líneas siguientes se describe brevemente cada uno de estos componentes.

### **1. La planificación didáctica del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA).**

En particular, la docencia en un EVEA, plantea un mayor énfasis en la fase inicial de la planificación (fase preactiva), para producir experiencias de aprendizaje de calidad, tal como se ha planteado en apartados anteriores. También se aclaró que la planificación es el marco general de la previsión de la elaboración educativa, que se concreta a partir del diagnóstico (necesidades que justifican la planificación), el análisis de los resultados del diagnóstico para proveer las decisiones para el diseño que es la expresión coherente y articulada del proceso didáctico y la elaboración de los documentos correspondientes que, en el caso de los EVEA, se corresponden con el programa (documento oficial del curso) y la Guía Didáctica del participante. La planificación del EVEA contempla a su vez:

**1.1.** La concepción general del EVEA y el diagnóstico del contexto en el cual se desarrolla. Esto supone la descripción del contexto dónde se llevará a cabo la propuesta, descripción del(os) problema(s) profesional(es) o necesidad instruccional, fundamentación del modelo pedagógico que sustenta el curso y la modalidad en la cual se desarrollará (referente teórico) y la descripción de los componentes implicados.

**1.2.** Estructuración y diseño del EVEA. Supone la concreción de los componentes de la planificación del curso o unidad didáctica que se estructura en un EVEA de acuerdo con el modelo y las concepciones pedagógicas asumidas. Para que el proceso didáctico o instruccional se lleve a cabo en el aula virtual en condiciones ideales, el profesor o gestor del proceso debe además contextualizar el ámbito de la intervención (nivel educativo, naturaleza de la asignatura, etc.) y diagnosticar (antes de comenzar) las condiciones académicas y tecnológicas de los usuarios (teleaprendientes) para garantizar cierto grado de éxito, es necesario indagar acerca de: las características de los destinatarios a fin de observar en qué medida podrían resultar significativos los aprendizajes que se pretenden; los conocimientos previos sobre el tema, de modo que sea factible prever los conocimientos básicos requeridos o el grado de complejidad adecuado a los participantes; las experiencias previas en EaD con el objeto de favorecer la

inducción previa y anticipar los posibles obstáculos en el proceso; la disposición actitudinal a fin de reorientarla a favor del aprendizaje y garantizar la implicación afectiva de los participantes.

**1.3. Producción del Programa y la Guía Didáctica.** Es el documento disponible en formato impreso y digital que presenta la información relacionada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se activan en el curso.

## **2. Migración a la plataforma disponible.**

Supone colocar el diseño del curso en un ambiente integrado o plataforma (propietaria o de código libre) que otorga facilidades para el logro de múltiples tareas mediante un conjunto de herramientas. Entre las plataformas más empleadas figuran WebCT y Moodle.

## **3. Administración del EVEA.**

Esta etapa se corresponde con la acción propiamente dicha, momento en el cual se desarrolla la planificación y se establece la interacción (sincrónica o asincrónica) profesor-alumno y alumnos entre sí. El monitoreo y tutoría es indispensable, para que la comunicación en ambientes virtuales se desarrolle dentro de las reglas de etiqueta, proporcionar al participante el acompañamiento requerido durante el proceso y alentar y retroalimentar constantemente la participación. El docente actúa como un moderador de acuerdo con los lineamientos establecidos por el modelo de Salmon (2002):

- Activación de los conocimientos previos tomando en cuenta la experiencia de los participantes, con el objeto de recuperarlos y conectarlos con los nuevos aprendizajes. De este modo se favorece la motivación del participante hacia el tema a tratar y se propicia el aprendizaje significativo.
- Formulación de interrogantes vinculadas con el contenido que se procesa individual o grupalmente, como una estrategia adecuada para generar “conflictos cognoscitivos” o como se denomina en la educación presencial, aplicar “el tratamiento de choque”, que consiste en presentar ciertas irregularidades que “chocan” o se contradicen con el esquema conceptual del alumno. Se trata de favorecer el cambio conceptual, bajo la

asesoría del docente, la discusión compartida y el material instruccional que se le presenta.

- Promoción de la participación y el compromiso de los estudiantes con el apoyo de los soportes multimedias de consulta, comunicación y aprendizaje.

Coordinación de la consulta y la asistencia. El docente a distancia debe estar atento al proceso del aprendizaje en esta modalidad (más que al producto) y observar las “señales” que le permitan inferir que el alumno está o no, logrando el aprendizaje.

- Retroalimentación constante e inmediata ante las inquietudes que manifiestan los alumnos/participantes con el objeto de fortalecer el aprendizaje autónomo.
- Detección de los obstáculos que se oponen al aprendizaje y generar estrategias para su superación.
- Apoyo a las actividades metacognitivas de autorregulación y control del sujeto teleaprendiente sobre su propio aprendizaje. Promoción del trabajo cooperativo, la interactividad entre los estudiantes entre si y entre ellos y el tutor aprovechando los recursos disponibles.

#### **4. Control de la calidad.**

Para mantener la calidad del EVEA en esta etapa debe contemplarse procedimientos que permitan la **evaluación del proceso y del resultado** a partir de: a) la elaboración del expediente del curso para el registro de la documentación básica, de las incidencias y de las decisiones que se tomen durante ese proceso, b) la realización de talleres para las rendiciones de cuentas acerca de cómo marcha el proceso de elaboración de los cursos y para la toma de decisiones en aras de encaminar ese trabajo, la etapa de prueba (Pilotaje de cada curso) orientada a constatar el funcionamiento de las herramientas y servicios a emplear, la secuencia lógica y carga racional, la funcionalidad tecnológica de los materiales didácticos, la preparación previa de los profesores para las diferentes tareas, el funcionamiento de las actividades para el trabajo colaborativo, el funcionamiento de las ayudas y otros mecanismos necesarios para garantizar el buen desarrollo de la actividad académica.

## **5. Retroalimentación.**

La retroalimentación a partir de la sistematización y valoración de la práctica pedagógica que se desarrolla en ambientes virtuales, se presenta como una oportunidad para fortalecer e incrementar el saber didáctico en el contexto de la virtualidad y motivar el desarrollo de prácticas exitosas. Por una parte, permite explorar qué aspectos deben ser mejorados u optimizados y de este modo impactar positivamente en su calidad pedagógica, y por otra parte, para promover el saber que fundamenta y justifica la práctica docente en el espacio virtual, el saber hacer docencia virtual, y el saber valorar la práctica docente que -en estos contextos- se desarrolla desde una perspectiva crítica y constructiva, saberes que se inscriben en una didáctica del entorno virtual.

## **Conclusiones a manera de reflexión.**

Sin duda, la virtualidad plantea opciones adecuadas y pertinentes a la demanda educativa de hoy, pero también requiere un desempeño docente profesional y responsable que garantice la calidad del proceso didáctico que se lleva a cabo en esta modalidad, a partir de una serie de decisiones que trascienden los modelos tradicionales y que posibilitan la incorporación de las TIC a la práctica docente.

Las comunidades virtuales de aprendizaje, como espacios que agrupan a un conjunto de personas con finalidades, intereses y expectativas comunes, donde ocurre la acción didáctica, son reconocidas como sitios en la Web potencialmente útiles al servicio de la formación universitaria; sin embargo, es importante advertir los riesgos que se pueden producir si son empleadas por docentes inexpertos, carentes de formación didáctica o con un enfoque en el cual prevalece lo tecnológico por encima de lo didáctico.

Aun cuando la docencia en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje de calidad plantea las mismas exigencias didácticas y pedagógicas que la modalidad presencial, en cuanto a concebir, diseñar, ejecutar, controlar y evaluar la acción didáctica, es necesario tomar en cuenta las particulares condiciones en las que se lleva a cabo, especialmente más compleja cuando se desarrolla en espacios virtuales en el ámbito universitario.

La didáctica tal como ha sido concebida en el contexto de este trabajo, provee un marco referencial que le sirve de apoyo al docente para que desde una perspectiva crítica y constructiva, resitúe las decisiones que se deben tomar para el aprovechamiento de la tecnología. Es por ello que más que una innovación tecnológica, un EVEA es una propuesta didáctica que debe conjugar armoniosamente los componentes didácticos, disciplinares y tecnológicos.

El uso de las comunidades virtuales con propósitos de formación, requiere por parte de los docentes, un esfuerzo de formación y de tiempo que una institución emprendedora no debe subestimar, sobre todo si se tiene claro que el docente sigue siendo la pieza clave en la calidad de los programas que desarrolla, lo cual lo compromete a un desempeño didáctico consciente, reflexivo, intencionado de decisiones, con una justificación explícita, conocida y asumida por los ejecutantes del proceso formativo. De este modo, es posible incrementar el saber didáctico en las comunidades virtuales como espacio de formación y contribuir en la necesaria construcción del saber pedagógico sobre la virtualidad.



## Referencias

- Amaro de Chacín, Rosa. (2009). **La docencia telemática ¿una nueva docencia?** Memorias de la Octava Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática: CISCI 2009 Orlando (Florida), pp. 267-272.
- Amaro de Ch., Rosa; Brioli, Carmen y García, Irama. (2011). **Competencia del Docente Universitario para la Enseñanza en Entornos Virtuales**. Capítulo del libro *“Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje”*. Editorial Colección de estudios del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (en imprenta).
- Brioli, Carmen; Amaro de Ch., Rosa y García Irama. (2011). **Referente teórico y metodológico para el diseño instruccional de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA)**. Revista Docencia Universitaria, Vol. XII, No 2. Caracas Venezuela, pp. 71-100.
- Castillejos, Luis. (1987). **Pedagogía tecnológica**. CEAC. Barcelona.
- García Aretio, Lorenzo. (2008). **Más caso hoy a la pedagogía?** Editorial del BENED. Cátedra UNESCO de Educación a Distancia, Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- Herrera B., M. A. (2006). **Consideraciones para el diseño de ambientes**. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Londoño Vélez, Andrés Felipe (2006). **La virtualidad como estrategia didáctica en la enseñanza en programas presenciales**. Revista Digital de Investigación Universitaria REDIU. Colombia, Año 1. No. 2, pp. 1-8.
- Mishra, P., & Koehler, MJ (2006). **El conocimiento tecnológico didáctico del contenido: un marco para el conocimiento docente**. Teachers College Record, 108 (6), pp. 1017-1054.

- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán. (1996). **Comprender y transformar la enseñanza**. Ediciones Morata, Madrid
- Sangrà, Albert. (2001). **“Enseñar y aprender en la virtualidad”**, EDUCAR, 28, pp. 117-131, UAB, Servei de Publicacions: Barcelona, España
- Sangrà, A. y González M. (2004). **La transformación de las universidades a través de las TIC: Discursos y prácticas**. Barcelona, España: Educación y Sociedad Red.
- Salmon, G. (2002). **E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa**. Barcelona: UOC.
- Silvio, J. (s/f). Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Venezuela.
- Tirado, Morueta Ramón y Juan Manuel Martínez Garrido (2010). **Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del progreso de las interacciones**. Revista de Educación, 353. Septiembre-Diciembre, pp. 297-328. España.
- \_\_\_\_\_ (2002). **La didáctica**. Material instruccional, no publicado, disponible en la web del curso planificación didáctica. Curso de Especialización en Docencia en Educación Superior, Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación
- \_\_\_\_\_ (2000). **La investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula**. Ediciones Secretaria de la UCV, Universidad Central de Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (1989). **“Reflexiones sobre la didáctica”**. Material instruccional, no publicado, disponible en la web del curso planificación didáctica. Curso de Especialización en Docencia en Educación Superior, Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación. UCV, Caracas, Venezuela.

## Un Plan Estratégico de Docencia e Investigación para el Hospital Docente 24 de Diciembre: Una experiencia de Planificación de la Educación en Salud.

Pág. 80 - 103

**\*Leonidas Cajar  
Cabrera**

\*Universidad de  
Panamá,

Instituto Centroamericano  
de Administración y  
Supervisión de la  
Educación  
ICASE

Unidad de  
Administración y  
Supervisión Educativa

[leonidas.cajar@up.ac.pa](mailto:leonidas.cajar@up.ac.pa)

Fecha de  
Entrega:  
abril de 2012.

Fecha de  
Aceptación:  
julio de 2012

### Resumen

La Universidad de Panamá, en su condición de integrante del Consejo Directivo del Hospital Regional Docente 24 de Diciembre, a través de su Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, dispuso a fines del año 2011, colaborar en la formulación de un Plan Estratégico de Docencia e Investigación para el primer hospital docente creado por Ley de la República.

En esa experiencia de planificación de la educación en salud, que se desarrolló durante el año 2012, participaron activamente los coordinadores y representantes de los 13 servicios de atención existentes y más de 35 integrantes del personal de salud del hospital, incluidas sus principales autoridades.

Este artículo presenta los resultados de esa experiencia y los principales componentes del Plan Estratégico de Docencia e Investigación para el período 2013-2016, el cual fue formulado siguiendo los criterios explicativos y normativos del enfoque de Planificación Estratégica Situacional. Este describe el origen y contexto institucional del proceso, muestra con detalles los análisis situacionales realizados sobre el estado de la docencia y la investigación, expone las propuestas que surgieron para asumir plenamente las funciones de extensión e internacionalización propias de los hospitales docentes modernos.

El Plan Estratégico de Docencia e Investigación cuyos componentes se esbozan en este artículo, incluye una Visión consensuada y un conjunto de Objetivos, así como un cuerpo de acción conformado por Operaciones y Demandas de Operaciones y algunos Vectores de los Resultados para comprobar avances y estimar cumplimientos. Se trata de una propuesta de acción planificada para una institución que a la fecha de este escrito sigue requiriendo desarrollo planificado y consolidación institucional.

### Palabras clave:

Docencia Hospitalaria, internalización, planificación estratégica situacional.

## ABSTRACT

The University of Panama, acting in its capacity as a member of Council of Directors of 24th of December Regional Teaching Hospital, Through the office of the Vice-rectorate for Research and Post Graduate study, decided at the end of the year 2011 to collaborate in the formation of a Strategic Teaching and Research Plan for first teaching hospital created under the Laws of the Republic.

The coordinators and representatives of the 13 existing care services and the more than 35 health staff members of hospital, including its principal authorities, participated actively in the health education planning experience, which was developed during the year 2012.

This article presents the results of that experience and the main components of the Strategic Teaching and Research Plan for the period 2013-2016, Which was formulated according to the explanatory and normative standards of the focus on the Strategic Situational Planning. This describes the institutional origin and context of the process, shows in detail the situational analyses undertaken with regard to the teaching and the research, shows the proposals which arose in order to fully assume the extension and internationalization functions required in modern teaching hospitals.

The Strategic Teaching and Research Plan whose components are outlined in this article includes a consensual Vision and a group of Objectives for the period and a body of actions consisting of operations, requirements for operations, and some magnitudes of results in order to verify progress and estimate compliance. This is a proposal for planned action by an Institution which this date continues to need planned development and institutional consolidation.

**KeyWord:** Teaching hospital staff, internalization, strategic situational planning.

## Introducción

Es ampliamente compartida la convicción de que **sin planificación no hay salud pública organizada y efectiva**, por lo que es razonable pensar que esta certeza estuvo presente entre las consideraciones de los que aprobaron la Ley N° 77 del noviembre de 2010 que creó el Hospital Regional Docente 24 de Diciembre y dispuso que la Subdirección de Docencia e Investigación del mismo, contara con su plan estratégico.

En ese mismo convencimiento la Universidad de Panamá, que es parte del Consejo Directivo del Hospital y participa en la selección de su Subdirector de Docencia e Investigación, dispuso, por vía de su Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, contribuir a ese propósito designando al autor de este artículo para que asesorara la formulación del Plan Estratégico 2013-2016 de esa Subdirección.

El proceso de planificación se desarrolló durante el año 2012. Participaron en el mismo más de 35 profesionales de la salud de casi todas las especialidades representadas en la institución. El cual contó con la colaboración de las autoridades médicas del Hospital y de funcionarios administrativos de la Universidad de Panamá. Las principales tareas de gestión de información, análisis y elaboración durante el proceso fueron efectuadas por el Equipo del Plan, conformado por los coordinadores de docencia de los 13 servicios de atención, encabezados por el Subdirector de Docencia e Investigación. Hacemos aquí reconocimiento formal al trabajo creativo, compromiso profesional e institucional del Equipo del Plan y su adhesión práctica a los postulados de la Planificación Estratégica Situacional comprobada durante el proceso.

Este artículo presenta los antecedentes y el contexto institucional de la experiencia y la importancia que tiene la Subdirección como interfaz Universidad-Hospital Docente y lugar de intenso intercambio de experiencias y saberes que tienen lugar en un espacio institucional donde se enseña y aprende con la vida y la muerte.

El escrito describe los elementos del enfoque de Planificación Estratégica Situacional que orientó el proceso. Expone como resultados del proceso de análisis causal de cada uno de los 4

problemas relacionados con las funciones de un hospital docente moderno: docencia hospitalaria, investigación, extensión e internacionalización y presenta gráficamente los flujogramas situacionales que sirvieron de herramientas para la obtención de esos resultados.

También figuran en el artículo los componentes del plan generados durante el proceso que incluye: la Visión renovada y consensuada de la Subdirección, los Objetivos del Plan 2013-2016, la Estructura Programática, es decir, el Cuerpo de Acción del Plan y los Resultados esperados en el año horizonte expresados en términos del Vector Descriptor de Resultados (VDR). El artículo culmina con algunas consideraciones finales sobre el Hospital Regional Docente 24 de Diciembre y su lento tránsito hacia su consolidación institucional definitiva como hospital docente y reitera dos convicciones compartidas durante la experiencia: sin planificación no habrá salud pública organizada y efectiva, y la incuestionable certeza de que la alternativa a la planificación en salud es la improvisación.

### **Antecedentes**

El Hospital Regional Docente 24 de Diciembre cuenta con las Subdirecciones Médica, Administrativa y de Docencia e Investigación. El Plan Estratégico sólo involucra a ésta última, que entre otras funciones tiene: formular las políticas académicas y de investigación del Hospital, definir lineamientos metodológicos de su sistema académico, promover convenios académicos con otros hospitales docentes y servir de vínculo articulador con las facultades de las Ciencias de la Salud. En tal sentido, dicha Subdirección es interfaz entre la Universidad de Panamá y el Hospital.

Esta experiencia de planificación se desarrolló en medio de un periodo excepcional en el que Universidad de Panamá cumplía con éxito un crucial proceso de autoevaluación para su acreditación. El Plan Estratégico de la Subdirección, en adelante, el Plan, estaría llamado a consolidar la presencia universitaria en esa entidad hospitalaria, como autoridad académica que, además, otorga los grados académicos a los profesionales de la salud en Panamá.

El Hospital Regional Docente 24 de Diciembre, en adelante HRD-24, transitaba momentos críticos relacionados a su consolidación institucional como hospital docente. Disponía de una

gran infraestructura recién inaugurada y equipamiento moderno, pero no contaba aún con todo el personal médico y administrativo necesario. Se estaban gestando importantes definiciones que terminaron por concretar de manera definitiva su transferencia a la jurisdicción institucional de la Caja del Seguro Social, lo que generó importantes cambios en su estructura de dirección y en la propia Subdirección de Docencia e Investigación para la cual se formulaba el Plan. Todo lo cual determinó el alcance y destino del producto que se describe en este artículo.

### **Contexto interinstitucional del Plan Estratégico**

El contexto institucional y legal del Plan Estratégico lo configuran fundamentalmente dos instrumentos legales: la Ley N° 77 de 2010 que crea el HRD-24 y el “Convenio Regulador de las Relaciones de Docencia-Servicio-Investigación entre el Ministerio de Salud, el Hospital Regional Docente 24 de Diciembre y la Universidad de Panamá”. En ambos, figura la Universidad de Panamá como autoridad académica imprescindible. También hacen parte de dicho contexto interinstitucional, las leyes constitutivas y normas particulares de cada una las instituciones asociadas en el Convenio, al igual que las disposiciones administrativas y financieras que emanan del Ejecutivo.

Tiene lugar entre la Universidad y el Hospital, un intenso intercambio de experiencias y saberes en el marco de condicionamientos y determinaciones comunes provenientes de los ámbitos nacional e internacional. El HRD-24 recibe del ámbito universitario importantes influjos relacionados a los procesos de transformación académica curricular, acreditación internacional, movilidad de profesores y estudiantes, proyectos internacionales y la virtualidad de los ambientes educativos, entre otros. Así mismo, desde éste y otros hospitales docentes, la Universidad de Panamá acoge saberes generados por las prácticas médicas hospitalarias íntimamente ligadas a los problemas de salud y urgencias reales de la población. Todo lo cual demanda acción interinstitucional planificada.

La docencia hospitalaria es la actividad de formación académica en servicio que tiene lugar en ciertos centros hospitalarios que cumplen fines asistenciales. En Panamá, esta tiene lugar principalmente en el ámbito de la salud pública. Se trata, a nuestro juicio, de algo más que

simples escenarios de docencia-aprendizaje, porque en los quirófanos, consultorios y salas de atención de los hospitales docentes, se enseña y aprende con la vida humana y la muerte. Todo lo cual desborda los intercambios de saberes propios de la formación académica.

Panamá cuenta con otros hospitales docentes, entre los que figuran. El Hospital Santo Tomás, Hospital del Niño y el Complejo Hospitalario de la Caja de Seguro Social, todos llamados a actuar y servir como una red. Enmarcado en esa concepción, el Plan sitúa al HRD-24 como nodo clave de red de hospitales docentes de la República de Panamá.

## ENFOQUE Y METODOLOGÍA DEL PLAN

### Enfoque de planificación

La formulación del Plan Estratégico que se describe en este artículo se fundamentó en la Planificación Estratégica Situacional (PES), enfoque creado por el economista chileno Carlos Matus, teórica y metodológicamente diferente de la Planificación Normativa Tradicional y la ampliamente difundida Planificación Estratégica Corporativa. Su carácter estratégico está dado porque reconoce la existencia de oposición y restricciones. Entiende lo estratégico como el modo de lidiar o cooperar con otros en un juego para vencer su resistencia o ganar su colaboración.

Es situacional porque entiende que la planificación tiene lugar en un espacio de producción social donde el sujeto planificador juega un papel al igual que sus oponentes y/o aliados. Todo lo que ocurre en ese espacio depende tanto del sujeto como de los otros en interacción con el entorno social. El proceso de PES de Matus lo componen cuatro (4) momentos: explicativo, normativo, estratégico y táctico operacional. En esta experiencia se ensayan solamente los dos primeros.

El Plan Estratégico no se limitó a cumplir los requisitos de planificación contenidos en la Ley N°77. Fue asumido como la herramienta de conducción política de un actor específico, en este caso de la Subdirección de Docencia e Investigación del HRD-24, la que en adelante denominaremos: la Subdirección. Este actor estaría ligado a la Vicerrectoría de Investigación y



Postgrado de la Universidad de Panamá, respondiendo a los intereses académicos y científicos universitarios e impulsando un proyecto social transformador en el ámbito de la docencia y la investigación hospitalaria.

### **Descripción general del proceso**

El proceso se inició con la revisión bibliográfica y documental de las leyes constitutivas de las instituciones involucradas y documentos del HRD-24. Se efectuaron intercambios de opiniones in situ con personal directivo y técnico del hospital.

Luego se conformó y capacitó al Equipo del Plan mediante Seminarios-Talleres de “Introducción a la Planificación Estratégica Situacional, realizados a lo largo del proceso. En la formulación del plan se cumplieron los momentos explicativo y normativo del enfoque de Planificación Estratégica Situacional.

### **Momento Explicativo**

Para la identificación y selección de los problemas críticos que corresponden al momento explicativo, se empleó la técnica FODA que identifica fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. No hace parte del método PES pero ofrecía dos ventajas: era del dominio de los integrantes del equipo del plan y se contaba con estudios FODA vigentes para los servicios del HRD-24.

La selección de los problemas del Plan incluyó la aplicación de una matriz de frecuencia y la aplicación de criterios discriminadores como: importancia o magnitud de los problemas, la capacidad de acción sobre los mismos, el costo de postergarlos y el grado de complementariedad entre ellos. Se seleccionaron 4 problemas centrales de la Subdirección considerando las funciones imprescindibles de un hospital docente moderno: docencia, investigación, extensión y la internacionalización.

Para el análisis causal de los problemas centrales del Plan se utilizó el Flujograma **Situacional**, que es un modelo cualitativo gráfico del Método PES que lleva a los siguientes

cuestionamientos: ¿Qué es lo que ocurre: malestar o problema? ¿Cómo enunciar con precisión el problema? ¿Cómo se comprueba la existencia del mismo?

(Descriptor); ¿Por qué ocurre? (Causas); y ¿Qué sucedería si continua sin solución? (Consecuencias).

Los flujogramas emplean descriptores para precisar exactamente lo que debe ser explicado, observar la evolución del problema y comprobar la efectividad del plan.

Es por ello que deben ser precisos, monitoreables y no presentar relaciones causales entre sí. Al conjunto de descriptores se le denomina Vector Descriptor del Problema (VDP). El Método PES también aporta el concepto de Vector Descriptor de Resultados (VDR) que permite, durante el proceso, comprobar avances y medir cumplimientos en el año horizonte. Las causas de los 4 problemas centrales del Plan se agruparon en tres (3) categorías de incidencia o responsabilidad de los actores: gobernabilidad del actor, de otros actores y fuera de juego. Los resultados de la aplicación de estos conceptos figuran más adelante en los Flujogramas Situacionales que se presentan.

### **Momento Normativo**

El momento normativo se desarrolló en dos (2) fases. La primera se ocupó de discutir la Visión y Misión de la Subdirección y la segunda se centró en la elaboración de la Estructura Programática, es decir, el cuerpo de acción del Plan.

Para la construcción consensuada de la Visión, la precisión de la Misión y Objetivos se emplearon procedimientos de la Planificación Estratégica Corporativa en atención a que la mayoría de los servicios de atención del HRD-24 contaban a la fecha con versiones de visión y misión vigentes de ejercicios anteriores y algunos contaban con consenso interno.

Este ejercicio pasó por la revisión de conceptos mediante seminarios-talleres. Se elaboraron borradores de visión, misión, valores a partir de versiones existentes en los servicios de atención para armonizarlos luego con las visiones del HRD-24 y de las demás instituciones involucradas.

El procedimiento continuó mediante acciones iterativas hasta alcanzar la formulación de Visión que se presenta en la sección de resultados.

El proceso normativo condujo a la configuración de la Estructura Programática del Plan Estratégico. Denominamos así al cuerpo de acción que está conformado por Operaciones (Op) y Demanda de Operaciones (DOp). Las primeras son actos de intervención propuestos en el Plan Estratégico para cambiar la realidad contenida en las causas del problema dentro del campo de gobernabilidad del actor que, en este caso, es la Subdirección. Para actuar sobre las causas que están en el campo de gobernabilidad de otros actores, es decir, donde la subdirección tiene poca o ninguna capacidad de decisión, ésta debe presionar o exigir la acción de otros actores, a dicha intervención se la denomina Demanda de Operaciones (DOp).

El cuerpo de acción del Plan Estratégico se completó mediante múltiples sesiones de taller, de trabajos grupales, individuales y a distancia. Para las Op y DOp se consideraron los recursos implicados, los responsables y plazos de cumplimiento.

En los talleres de esta fase participaron algunos funcionarios de la Caja de Seguro Social integrados al HRD-24 a fines de 2012.

## **RESULTADOS Y COMPONENTES DEL PLAN ESTRATÉGICO**

En esta sección presentamos los **resultados** obtenidos durante el desarrollo del momento explicativo del proceso de planificación. Estos sirvieron de base para la formulación de los principales **componentes** del Plan Estratégico formulados a su vez durante el momento normativo, los que serán descritos más adelante.

### **Resultados**

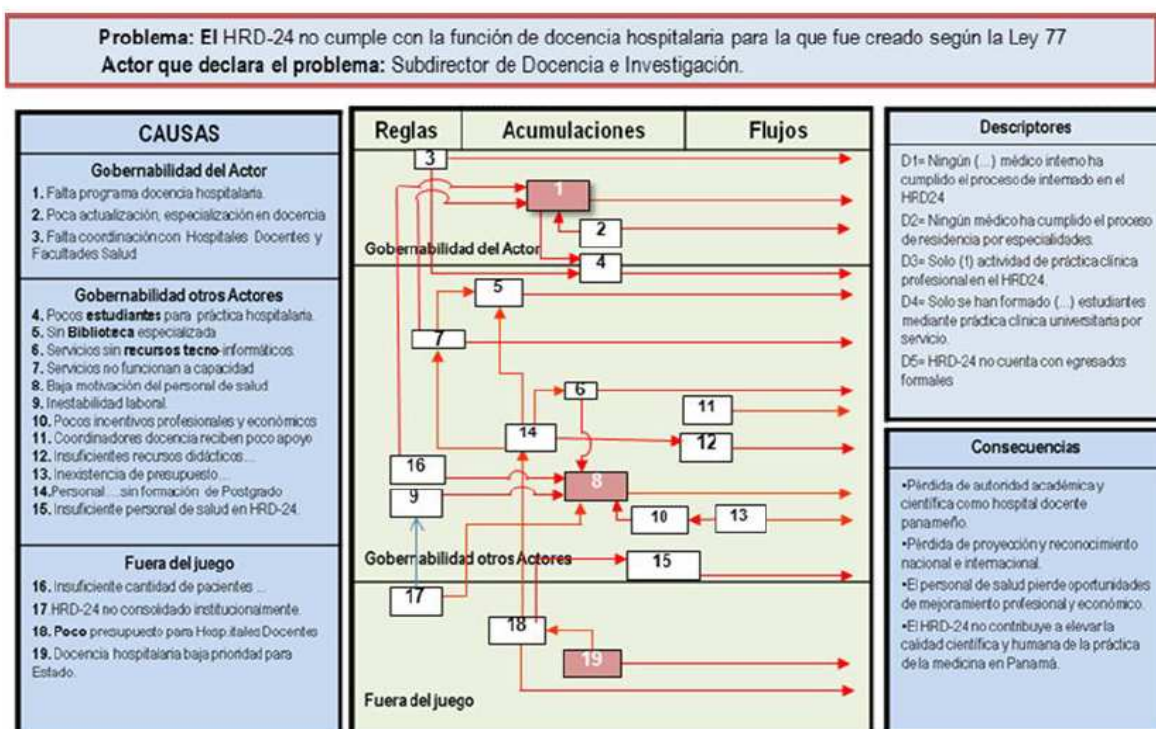
Los resultados del momento explicativo son: los problemas centrales del HRD-24 y los análisis causales de cada uno. Se identificaron 4 problemas centrales que corresponden a las funciones de: docencia hospitalaria, investigación, extensión e internacionalización, propias de los hospitales docentes modernos. A cada problema corresponde un análisis causal realizado durante

el proceso de planificación mediante los Flujogramas Situacionales del Método PES. A continuación se presentan: los 4 problemas del Plan, los respectivos Flujogramas Situacionales y una sucinta descripción de cada uno.

## 1. Docencia hospitalaria

- **Problema:** El HRD-24 no cumple la función de docencia hospitalaria para la que fue creado según la Ley N°77 de 2010
- **Análisis causal**

### Flujograma N°1 Problema de la docencia hospitalaria



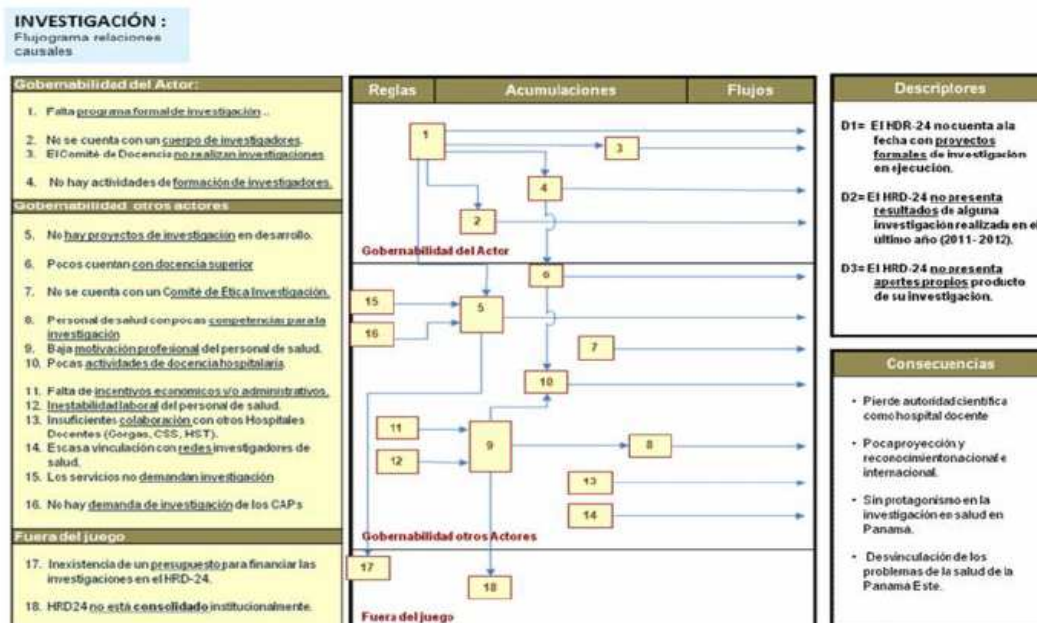
Los **descriptores** del Flujograma N°1 comprueban de forma tangible la existencia del problema porque a la fecha del estudio, ningún médico interno ha cumplido el proceso formativo de internado, ni ha habido residencias por especialidad y en la institución no se contaba con egresados. Hay 19 factores causales asociados al problema. En el campo de gobernabilidad del

actor destacan: la inexistencia de un programa formal de docencia (c-1) y falta de especialización en docencia superior del personal de salud (c-2). En el campo de gobernabilidad de otros actores figuran otras causas como: la inexistencia de demanda de prácticas hospitalarias (c-4), personal médico sin formación de postgrado (c-14) y la baja motivación para la docencia entre otras. En el flujograma se observa que las causas más determinantes están en el campo de gobernabilidad de otros actores y fuera del juego. Por ello, las soluciones dependen de actores e incluso de decisiones de otros niveles del sistema de salud, ante las cuales el actor sólo puede gestionar o demandar acción. Como **consecuencia** del problema tenemos que el HRD-24 pierde autoridad académica y científica como hospital docente y desaprovecha las posibilidades de proyección y reconocimiento nacional e internacional. Este flujograma presenta gráficamente las relaciones causales que explican por qué el HRD-24 no cumple con la función de docencia para el que fue creado.

## 2. Investigación

- **Problema:** El HRD-24 no cumple la función de investigación que establece la Ley N°77 de 2010
- **Análisis causal**

## Flujograma N°2 Problema de la investigación



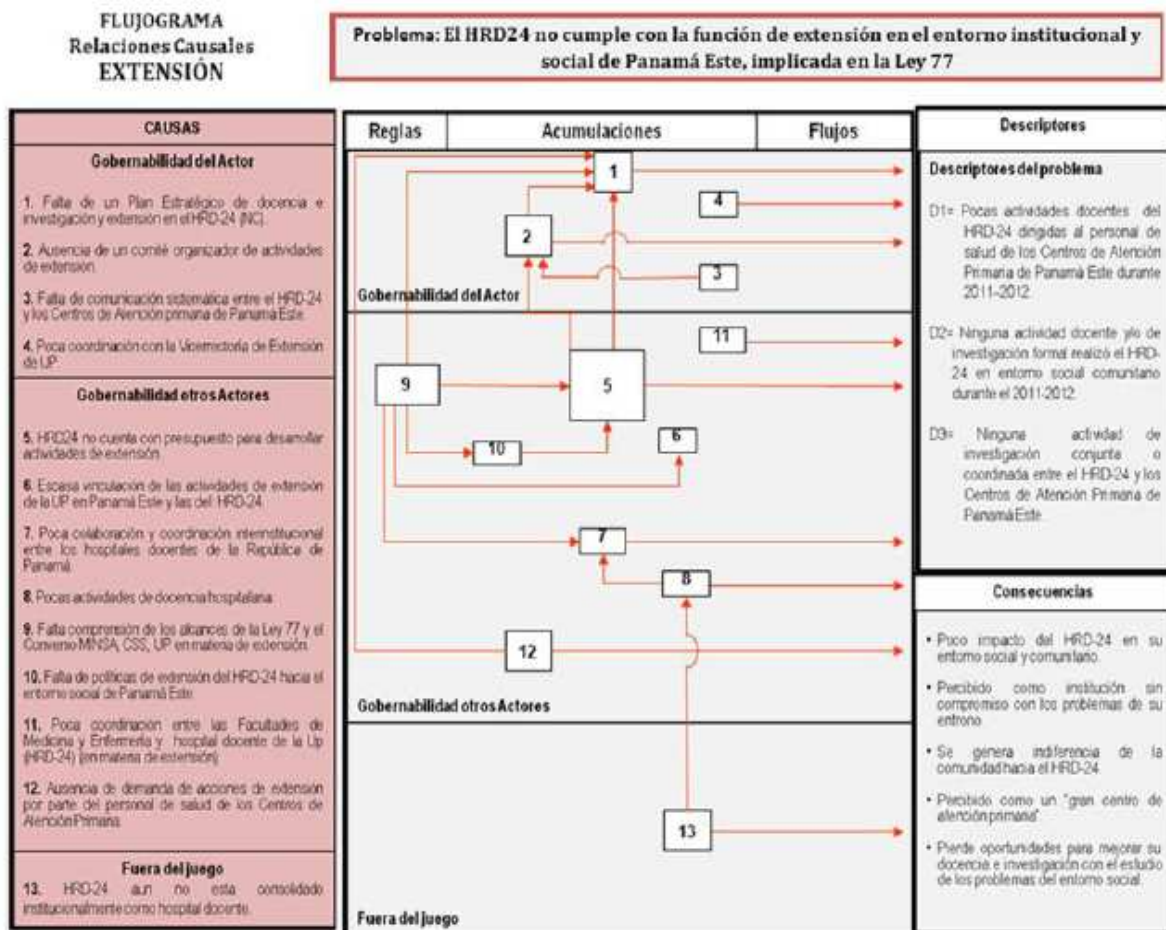
Según los descriptores del Flujograma Situacional N°2, al momento del estudio en el HRD-24 no habían proyectos formales de investigación, no se han presentado resultados de investigaciones realizadas ni se han hecho aportes producto de investigaciones formales. El análisis causal del problema identificó **18 causas relevantes**, en su mayoría ubicadas fuera del campo de gobernabilidad del actor que planifica, lo que significa que el Plan Estratégico depende de decisiones que deben tomar otros actores del sistema. Entre las causas de mayor incidencia están la falta de proyectos de investigación (c-5), limitadas competencias del personal de salud para la investigación (c-8) y no hay actividades de docencia hospitalaria que induzcan la investigación (c-10). Se identificaron causas institucionales relacionadas con la disponibilidad de recursos y facilidades administrativas para estimular la investigación (c-11) y (c-12). Tampoco se identificó demanda de acciones de investigación desde los servicios de atención (c-15) y de los Centros de Atención Primaria (c-16). El Plan tiene aquí uno de los obstáculos más importantes: la ausencia de presupuesto del Estado para la investigación (c-17) en el Hospital Regional Docente 24 de Diciembre. Todo lo cual configura una situación crítica para cumplir su función investigadora.

Entre las **consecuencias** tenemos que la institución pierde autoridad científica como hospital docente que aporta al conocimiento y desaprovecha oportunidades de proyección y protagonismo social.

### 3. Extensión

- **Problema:** El HRD-24 no cumple con la función de extensión en el entorno institucional y social de Panamá Este, implicada en la Ley N° 77.
- **Análisis causal**

**Flujograma N° 3**  
**Problema de Extensión**



Si bien la extensión no figura de manera explícita en la Ley Constitutiva del Hospital, fue asumida en el Plan como parte consustancial de la docencia y la investigación universitaria. De allí que fuera considerada como proyección de la misión docente e investigativa del hospital.

Los descriptores del **Flujograma Situacional N°3** evidencian que durante el año 2011 en el HRD-24, salvo los “Miércoles Científicos” no se realizaron actividades de actualización y/o capacitación al personal de salud de los Centros de Atención Primaria (CAP’s). No se realizó ninguna investigación formal que vinculara el hospital a los problemas del entorno social y comunitario al que se debe, ni se efectuaron actividades conjuntas o coordinadas con los centros del primer nivel de salud. Entre las causas descubiertas figuran: en primer lugar la limitada comprensión de los alcances de la Ley N° 77 y el Convenio Interinstitucional en materia de extensión y la inexistencia de un presupuesto para ello. Es escasa la vinculación de las actividades con las de la Universidad de Panamá en ese campo. El HRD-24 no cuenta con presupuesto para ello, tampoco es significativa la demanda de acciones de extensión desde el nivel primario. Como **consecuencias**, el Hospital es percibido como una institución con poco compromiso con las comunidades y como un “centro de atención primaria grande”. De esta forma el hospital pierde oportunidades para mejorar su docencia hospitalaria por vía del estudio de los problemas de salud del entorno social y comunitario al que se debe.

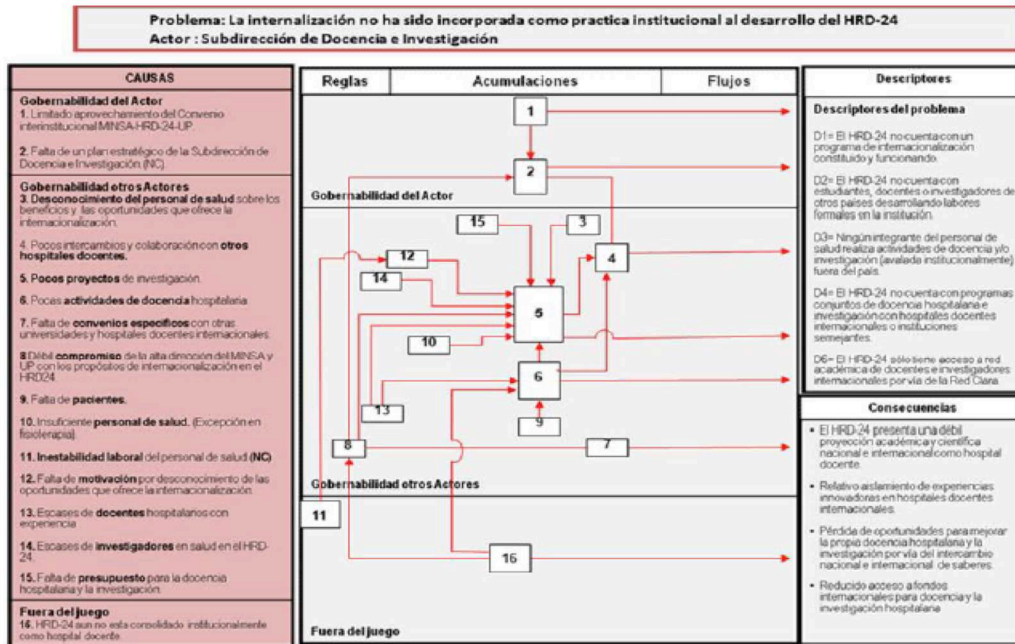
#### 4. Internacionalización

- **Problema:** La internacionalización no ha sido incorporada como práctica institucional al desarrollo del HRD-24.
- **Análisis causal**



## Flujograma N°4

### Problema de la Internacionalización



En el Plan también se asume la internacionalización como función consustancial a la docencia hospitalaria y la investigación. Se define como un proceso orientado a fomentar lazos de cooperación con otros hospitales docentes nacionales e internacionales a través de la movilidad académica, proyectos conjuntos de investigación e intercambios académicos y profesionales.

En el Flujograma N°4 los **descriptores** son elocuentes. El HRD-24 no cuenta con un programa para ese propósito y no realiza intercambios con otros hospitales docentes. Más crítico aún, no cuenta con docentes o investigadores, en consecuencia no puede proyectarse a los escenarios globalizados de la salud pública. El gráfico ilustra la complejidad de las interrelaciones causales de este problema.

Puede apreciarse que 14 de las 16 causas se ubican en el campo de gobernabilidad de otros actores o están fuera del juego. Esto hace más difícil ensayar accesos a soluciones y coloca al actor que declara el problema en situación de total dependencia de decisiones de otros. Destacan como causas críticas, la escasa actividad de docencia hospitalaria (c-6) y de investigación (c-5 y

(c-14), la falta de presupuesto (c-15) y, nuevamente y como causa agobiante la poca consolidación institucional como hospital docente (c-16). **Consecuencia** de lo cual, el HRD-24 presenta una débil proyección académica y científica internacional como hospital docente y un relativo aislamiento de experiencias innovadoras en hospitales docentes internacionales. Esto lleva a la pérdida de oportunidades para mejorar la propia docencia hospitalaria y la investigación por vía del intercambio de saberes con el mundo de los hospitales docentes nacionales e internacionales lo que, a su vez, reduce sus posibilidades de acceso a fondos internacionales.

### Componentes del Plan Estratégico

Por su parte, el momento normativo aportó los cuatro (4) componentes que configuran el Plan Estratégico: la Visión consensuada de la Subdirección, los Objetivos del Plan 2013-2016, la Estructura Programática es decir el Cuerpo de Acción del Plan y los Resultados esperados en el año horizonte, nos referimos al Vector Descriptor de Resultados (VDR). A continuación una descripción sucinta de los mismos.

#### La Visión consensuada del HRD-24 (2013-2016)

El proceso de planificación produjo un **primer componente** del Plan que es la Visión consensuada del HRD-24, la que quedó reformulada en los siguientes términos:

#### VISIÓN

Ser líderes en la docencia hospitalaria con altos estándares de calidad y acreditada en investigación científica y bioética, la extensión de saberes a las comunidades y a otros niveles del sistema de salud y la internacionalización del conocimiento en el HRD-24. Constituiremos sólidamente en el respaldo científico y docente de los servicios de atención prestados a los pacientes con calidez y respeto. Lo que nos hace acreedores al reconocimiento nacional e internacional por la calidad de los productos y resultados de nuestra gestión.

- **Los Objetivos del Plan 2013-2016**

<b>OBJETIVOS</b>
<p><b>DOCENCIA</b> Cumplir con calidad y compromiso a la función de docencia hospitalaria que establece la Ley 77 y el Convenio.</p>
<p><b>INVESTIGACIÓN</b> Desarrollar con dedicación y rigor científico la función de investigación que le corresponde según la Ley 77 y el convenio Interinstitucional.</p>
<p><b>EXTENSIÓN</b> Propiciar el intercambio organizado de saberes con el entorno social y comunitario compartiendo tareas con las instituciones del nivel primario de atención de Panamá Este.</p>
<p><b>INTERNACIONALIZACIÓN</b> Impulsar la internacionalización de saberes y la producción científica como práctica institucional, de forma progresiva durante el periodo.</p>
<p><b>GESTIÓN</b> Elevar la calidad y la eficiencia de la gestión de recursos y actividades de docencia e investigación en el HRD-24</p>

- **La Estructura Programática del Plan Estratégico**

La Estructura programática, es el **tercer componente**. Se trata del cuerpo de acción del plan, conformado por Operaciones (Op) y Demandas de operaciones (DOp). Las Op, reiteramos, son actos de intervención que ejecuta el actor para cambiar la realidad contenida en las causas de los 4 problemas centrales del plan. Por su parte, las DOp son actos de intervención sobre otros actores con mayor gobernabilidad sobre las causas del problema porque controlan los recursos económicos, políticos, administrativos o tecnológicos necesarios para el Plan. La Estructura programática del Plan quedó conformada por 4 Operaciones (Op) y un conjunto de Demandas de Operaciones (DOp). A continuación se presentan las denominaciones. Sus detalles hacen parte del documento final del Plan.

Estructura Programática del Plan	
Operaciones (Op) y Demanda de Operaciones (DOp) de Plan	
1	OP-1 Desarrollo de una Docencia Hospitalaria Moderna
2	OP-2 Desarrollo de la Función de Investigación del HRD-24
3	OP-3 Desarrollo de la Función de Extensión
4	OP-4 Desarrollo de la Internacionalización.
5	DOp-1 Constitución del Comité de Ética para el Desarrollo de la Investigación y la Docencia.
6	DOp-2 Divulgación las Funciones Docentes e Investigativas del HRD-24

Para actuar decisivamente sobre el problema de la docencia hospitalaria el Plan propone la **Op-1: “Desarrollo de una Docencia Hospitalaria Moderna”**. Los objetivos de esta operación incluyen: la actualización profesional y docente del personal de salud, coordinación de acciones docentes con otros hospitales docentes nacionales e internacionales y con las Facultades de Ciencias de la Salud. También se prioriza la sensibilización de jefes de servicios y los directivos del hospital a favor de las acciones de docencia, investigación y extensión. La Op-1 estaría a cargo del/la Subdirector/a de Docencia e Investigación y tendría un efecto organizador y multiplicador que estimularía directamente en el desarrollo de las demás funciones que la Ley N° 77 y el Convenio Interinstitucional le asignan a la institución.

La **Op-2**, denominada: **“Desarrollo de la función de Investigación del HRD24”** asume la investigación como la segunda función fundamental del hospital. Propone planificar la investigación científica ligada a la docencia hospitalaria y coordinar esfuerzos investigativos con las Facultades de Ciencias de la Salud de la Universidad de Panamá y otras. Prioriza acciones consistentes de motivación para la investigación, dirigidas al personal de salud del hospital y de los CAP's de Panamá Este.

La Op-2 incluye la constitución de un Comité de Ética y la gestión de incentivos para la investigación. Entre las actividades relevantes figuran: diagnósticos de capacidades y disposición para la investigación, constitución de equipos y formación de investigadores, promoción de estudios clínicos y proyectos formales de investigación y la vinculación progresiva con las redes hospitalarias y la Red Clara, entre otros.

El Plan propone como **Op-3: “Desarrollo de la función de Extensión del HRD-24”**, a cargo de la Subdirección, en virtud de lo cual está, dentro de sus posibilidades y competencias institucionales, busca asumir la función de extensión en su entorno social e institucional, en coordinación con la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Panamá. Entre sus objetivos también están: planificar y definir políticas de extensión, coordinar acciones con otras instituciones hospitalarias y de educación superior del país y mejorar su propia docencia y la investigación hospitalaria.

La **Op-4**, denominada **“Desarrollo de la Internacionalización”**, depende de los resultados de otras operaciones (Op-2 y Op-3). Sus objetivos de movilidad académica de docentes e investigadores, al igual que su proyección nacional e internacional, requieren que haya docencia hospitalaria organizada y continua de productos de la investigación en el HRD-24.

En la estructura programática del Plan figuran dos importantes: Demandas de Operaciones: la DOp-1 denominada: **Constitución del Comité de Ética para la Investigación y la Docencia** en el HRD2-4 y la DOp-2 llamada **Divulgación de las Funciones Docentes e Investigativas** del HRD-24.

La Constitución de un Comité de Ética figura en el Plan como condición sine qua non de la actividad investigativa. Se propuso para asegurar el predominio de prácticas idóneas en decisiones relativas a la investigación y la docencia, velar por el respeto a los derechos del paciente y del personal de salud del hospital y asegurar el sustento jurídico de las acciones investigativas de la institución. El plan le asigna la condición de Demanda de Operación (DOp) porque su creación y funcionamiento no depende del actor sino de que éste requiera y/o demande la intervención de otros actores dentro y fuera de la institución. Tal dependencia se extiende a la elaboración de la propuesta de creación, la discusión y gestión de consensos y construcción de viabilidad de la misma. Este comité estaría llamado a proponer directrices, reglamentos, políticas y orientaciones éticas para la actividad de investigación en la institución.

Por su parte, la “Divulgación de las Funciones Docentes e Investigativas del HRD-24” (DOp-2) figura en el Plan como una estrategia para viabilizar las principales operaciones del plan. Entre

sus objetivos están: generar conocimiento interno y externo sobre las funciones de Docencia, Investigación, Extensión, e Internacionalización del HRD-24, contribuir a su consolidación institucional en el ámbito de la salud pública nacional y proyectar a sus usuarios una nueva imagen de hospital docente. Dicha estrategia pasa por una amplia discusión interna sobre la Misión y Visión del HRD-24 y la generación de compromisos profesionales e institucionales de sus integrantes.

### El Vector Descriptor de Resultados (VDP-2016)

El **cuarto componente** del Plan es el **Vector Descriptor de Resultados (VDR)**. Contrastando los descriptores de problema con los de resultados durante la ejecución del Plan, se irá precisando la eficacia del mismo. El desarrollo de las Operaciones y Demanda de Operaciones irá modificando los respectivos descriptores. A continuación una síntesis del VDR del Plan para el 2016. Se dejan las cantidades abiertas (\*) para que sean determinadas al momento de la ejecución del Plan.

VECTOR DESCRIPTOR DE RESULTADOS	
<b>DOCENCIA</b>	
D1=	El HRD-24 contará con un programa formal de docencia hospitalaria ligada a la investigación y la extensión.
D2=	Al menos 25 médicos habrán cumplido el proceso de residencia por especialidad entre 2013 y 2016
D3=	(*) estudiantes de práctica clínica serán formados por servicios.
D4=	El HRD-24 aportará al menos (*) egresados formales durante el periodo de vigencia del Plan.
<b>INVESTIGACIÓN</b>	
D1=	El HRD-24 aprobará un mínimo de (*) proyectos de investigación por año.
D2=	Se presentarán a la comunidad científica nacional resultados de al menos (*) proyectos concluidos para su publicación en revistas especializadas.
D3=	El HRD-24 contará con (*) Investigadores formados.
<b>EXTENSIÓN</b>	
D1=	(*) actividades por año dirigidas a los CAP's. de Panamá Este
D2=	(*) actividades anuales de extensión ligadas a la docencia y la investigación en el entorno social.
D3=	(*) proyectos de investigación en conjunto con los CAP's por año.
<b>INTERNACIONALIZACIÓN</b>	
D1=	Programa inicial de internacionalización y movilidad académica formulado para el periodo 2013-2016
D2=	(*) Acciones de intercambio con estudiantes, docentes e investigadores con las Facultades de Ciencias de la Salud de UP y otras universidades.
D3=	(*) Actividades de docencia e investigación con otros hospitales docente nacionales e internacionales.

## **Recursos implicados en el Plan**

La ejecución del presente plan requiere de distintos tipos de recursos entre ellos: capital humano, recursos administrativos, tecnológicos, informáticos y políticos.

Algunas de las Operaciones y Demandas de Operaciones solo requerirán de ciertos tipos de recursos, por ejemplo humanos y administrativos con los que ya cuenta la institución. En esos casos las mismas tendrán un elevado grado de viabilidad en el sentido de que no dependen de decisiones financieras, por ejemplo. La mayoría de las Op y DOp tienen implicaciones significativas en materia de recursos por lo que su eventual implementación deberá contar con decisiones de naturaleza tecno-política. Así, la viabilidad financiera del plan dependerá de decisiones del ámbito político y también de la disposición de los actores relevantes a asumir compromisos de acción planificada. Será determinante el valor tecno-político que, en su momento, se le asigne en las instancias superiores de la administración pública a la misión docente e investigativa y de promoción de cultura de salud del primer hospital docente por Ley de la República.

## **Algunas limitaciones de la experiencia**

El trabajo estuvo signado por la condición de una institución hospitalaria recién creada en tránsito hacia convertirse en un hospital docente en propiedad. El ritmo del proceso de planificación y la dedicación de los participantes, estuvieron determinados por los dilemas de las instituciones que sufren cambios y ajustes administrativos, porque generan incertidumbre laboral a todos los niveles de la institución.

Sin embargo, esto no impidió que los intercambios de conocimientos y experiencias fueran de la más alta calidad profesional y humana. Los integrantes del equipo del Plan mantuvieron en todo momento una actitud constructiva y una consistente disposición de trabajo.

La experiencia de construcción del Plan Estratégico para la Subdirección de Docencia e Investigación del HRD-24, sólo cubrió los momentos explicativos y normativos del Enfoque Estratégico Situacional, por tanto no se hicieron alcances cuantitativos y presupuestarios, ni acometió la selección de trayectorias de las operaciones. El Plan Estratégico quedó configurado para posteriores estudios de actores, análisis de vulnerabilidad y viabilidad política, técnica y legal que corresponden al momento estratégico del Enfoque Estratégico Situacional.

### Consideraciones finales

1. A la fecha que se escribe este artículo el HRD-24 sigue un lento tránsito hacia su consolidación institucional definitiva como entidad hospitalaria docente. Lo cual depende de determinaciones institucionales superiores. Su débil consolidación es una causa transversal a todos los problemas de la Subdirección y del propio hospital. Es razonable pensar que esta realidad deberá esperar a que se produzcan decisiones de Estado que cambien la dirección de lo que acontece y hagan posible que el primer hospital docente creado por Ley de la República llegue a jugar plenamente el rol para el cual fue creado.
2. El HRD-24 cuenta ahora con un Plan Estratégico que es una propuesta indicativa perfectible que tiene capacidad de vigencia en virtud de que sus análisis tienen fundamento en realidades institucionales que no cambian muy rápidamente, a menos que sean intervenidas las causas que las generan mediante acciones importantes por parte de los actores y que las mismas alcancen consensos interesantes. El plan puede ser un punto de partida para cualquier esfuerzo de gestión planificada de la Subdirección de Docencia e Investigación y para propiciar la colaboración entre la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Panamá y esta institución de salud.
3. A lo largo del proceso de planificación se hizo evidente el alto sentido de compromiso profesional y social del Equipo del Plan y del personal médico del HRD-24, así como los directivos médicos. Una convicción compartida por los participantes acompañó el proceso y signó su trabajo: **sin planificación no es posible salud pública organizada.** También quedó



sustentado lo planteado por Matus, cuando expresó que la alternativa a la planificación en salud es la improvisación.

## Referencias

Cajar Cabrera, Leonidas, (1998), *La Planificación Estratégica: Herramienta para la Transformación de la Escuela a Través del Proyecto Educativo Institucional*, Panamá, Ministerio de Educación, Universidad de Panamá, AECl.

Matus, Carlos, (1996), *El Método PES, Planificación Estratégica Situacional*, Centro de Estudios de la Realidad Boliviana-CEREB, La Paz, Bolivia.

-----, (2013), *Plan Estratégico 2013-2016 Para la Subdirección de Docencia e Investigación del Hospital Regional Docente 24 de Diciembre*, Documento del Plan.

Ministerio de Salud, (2010), *Ley 77 de noviembre de 2010 Que Crea el Hospital Regional Docente 24 de Diciembre como Entidad de Gestión Pública*.

-----, (2010), *Convenio Regulador de las Relaciones de Docencia-Servicio-Investigación Entre el Ministerio de Salud, el Hospital Regional 24 de Diciembre y La Universidad de Panamá*, Panamá.