

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
ICASE**

ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

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

40

Revista Semestral, Diciembre 2016

**ISSN 1563-2911
ISSN L 2644-3775**

La Revista Especializada Acción y Reflexión Educativa: 38 años de trayectoria al servicio de la educación panameña.

Pág. 1 - 6

Mgter. Magda Lida
Jurado*

Universidad de
Panamá

Instituto
Centroamericano
de Administración
y Supervisión
de la Educación-
ICASE

Unidad de
Administración

profjurado@gmail.com

Fecha de
Entrega:
septiembre de
2016.

Fecha de
Aceptación:
octubre de 2016.

Resumen

Este escrito presenta, de manera muy general, la génesis y la evolución de la Revista Especializada Acción y Reflexión Educativa que publica, desde 1978, el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) de la Universidad de Panamá; la cual representa un importante espacio de difusión y divulgación de ensayos, investigaciones e innovaciones educativas, realizadas por autores nacionales e internacionales de vasta experiencia en el campo de la educación.

Palabras clave:

Revista científica, revista especializada, temas educativos, espacio de difusión.

Abstract

This paper includes, in a very general way, the beginnings and evolution of the Specialized Journal "Educational Reflection and Action", published by Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (Administration and Supervision of Education Institute, of the Universidad de Panama, since 1978, which represents for this Institute an important space for dissemination and disclosure of papers, research and educational innovations carried out by national and international authors of extensive experience in the field of education.

Keywords:

Scientific journal, specialized journal, educational issues, dissemination space.

Las revistas científicas constituyen el medio más directo para dar a conocer las investigaciones y las actividades académicas que se realizan desde las universidades, precisamente, es en este contexto donde el artículo científico cobra un valor extraordinario en el proceso de difusión de conocimientos y experiencias valiosas. Así las cosas, vale recordar que los institutos de la Universidad de Panamá han sido creados, entre otras funciones, como órganos académicos de investigación, realidad que exige la publicación periódica de revistas de carácter científico y académico.

Por consiguiente, esta es la delicada e importante labor que cumple la Revista Especializada Acción y Reflexión Educativa del ICASE, ya que sirve como medio de difusión de ideas, pensamientos, innovaciones e intercambio de experiencias educativas de diferentes profesionales, tanto nacionales como internacionales; misión que la convierte en el instrumento propicio para enriquecer el proceso de transformación y mejoramiento de la educación en el nivel universitario y en los demás niveles del sistema.

Pues bien, nueve años después de la creación del ICASE (1969) surge la primera publicación de la Revista; es decir, en 1978. Su nombre se fundamenta en el principio Acción -Reflexión -Acción, cuya descripción recae en la Acción, para identificar las situaciones y problemas que genera el sistema educativo desde la realidad, la Reflexión, para interpretar esa realidad y la Acción, para transformarla.

Con motivo de la presentación de la primera Revista, la Dra. Ángela Arrué de Fábrega, directora del ICASE, expresó: “Esta Revista es un aporte más del Instituto que pretende ser, antes que cualquier otra cosa, un lugar de diálogo entre los que trabajan en la administración de los sistemas educativos de la Región Centroamericana que sienten necesidad de comunicar experiencias y enfoques”. Revista N° 1 (1978).

Asimismo, para enfatizar y profundizar, aún más, el sentido de la Revista en ese momento, la Dra. Arrué de Fábrega agregó:

Esta revista quiere ser, por sobre cualquier otra cosa, una instancia abierta a todos cuantos trabajan en los problemas de la administración de la educación, para que den a conocer sus planteas, y mediante una comunicación que quisiéramos intensa y profunda, se apoyen mutuamente en sus esfuerzos hacia una creciente extensión y mejoramiento de la educación. Revista N° 1 (1978).

En efecto, la Revista ha estado orientada desde sus inicios a la investigación, el debate y el pensamiento crítico. Específicamente, en temas sobre sistemas educativos, recursos tecnológicos, reformas, política, gestión, didáctica, currículo, investigación, evaluación educativa y otros tópicos relacionados con el campo de la educación.

Este año (2016), la Revista cumple 38 años de publicación y ha mantenido sus principios de creación, pero, al mismo tiempo, se ha ido renovando y adecuando a los actuales requerimientos de los sistemas de información para revistas científicas y académicas. De esta manera, Acción y Reflexión Educativa mantiene sus principios de servir como medio de difusión académica para la publicación de innovaciones, experiencias e investigaciones originales de profesores, investigadores, estudiantes y especialistas en el ámbito de la educación, tanto de Panamá como de otros países.

Con mucha satisfacción y orgullo académico, presentamos hoy nuestra Revista N°40, ocasión que aprovechamos para hacer un breve recorrido a través de estos 38 años de publicación y en el cual deseamos resaltar datos tales como que, desde su creación hasta 1985, las publicaciones se realizaban dos veces al año. Posteriormente, desde 1986, su edición se dio solo una vez al año. Por otra parte, los únicos dos periodos en los que dejó de publicarse comprenden los años 1989 a 1991 y entre 1993 a 1994 (cinco años en total). A partir del 2015, se vuelve entonces a publicar dos veces al año, con una periodicidad semestral de junio y diciembre.

A la fecha, los 40 números publicados han permitido divulgar alrededor de 400 artículos, producto de investigaciones y experiencias académicas obtenidas en los diferentes trabajos de

especialistas, profesores e investigadores, los cuales contribuyen al fortalecimiento de la docencia a través de sus estudios y a transmitir sus hallazgos, y nuevos conocimientos.

Cabe mencionar que estos artículos son responsabilidad de más de 160 autores, nacionales e internacionales, que confiaron en la Revista. Especialmente, queremos hacer reconocimiento a los especialistas, profesores e investigadores del ICASE, quienes contribuyen con sus valiosos conocimientos a la divulgación de los artículos, lo cual ha permitido mantener su vigencia. Especialmente queremos hacer reconocimiento, sin menoscabo de los otros colegas al profesor Antonio B. Castellero que en sus 43 años de servicio en el ICASE, es el autor que más artículos publicados tiene en la Revista Acción y Reflexión Educativa.

Deseamos destacar, también, y hacer mención a algunos autores influyentes dentro y fuera de nuestro país, tanto del sector educativo como político, social, cultural y financiero, quienes han aportado sus escritos para la Revista. De los cuales están rectores de universidades, especialistas, escritores, tales como los panameños Gustavo García de Paredes, Juan Bosco Bernal, Femando Manfredo, Gonzálo Menéndez Franco y Nils Castro, entre otros.

No podemos soslayar que, en sus principios, la Revista contó con la asistencia técnica internacional de la OEA y con el apoyo de organizaciones como la UNESCO, el Convenio Andrés Bello y la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, (REDUC); colaboración que facilitó que la Revista contara con distinguidos autores de la talla de Juan Carlos Tedesco, director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, por muchos años; Fabio Bustos, de la OEA; y escritores y pensadores como Ricardo Nassif, Miguel Ángel Escotet, Juan Bautista Arrién, Elisa Lucarelli, y César Picón, entre otros.

En estos momentos, Acción y Reflexión Educativa busca situarse en el panorama actual de las revistas académicas como medio impreso de referencia para la difusión científica y de mayor impacto a nivel internacional. En ese norte, nos es grato expresar que, en el 2006 con la Revista N°29, se logra la consecución del código numérico para la identificación de las publicaciones seriadas ISSN y es distinguida con el número 1563-2911.

Como otro de los logros alcanzados, en el 2014 fue presentada ante el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Panamá (SIBIUP), y la Dirección de la Biblioteca Simón Bolívar, para realizar una pre evaluación, a fin de someterla posteriormente a una evaluación formal para indexarla en el Sistema de Información para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX).

De ahí que, atendiendo las recomendaciones emanadas de esta primera evaluación, a partir del 2014, se cuenta con un Consejo Editorial ampliado y fortalecido con distinguidos profesores e investigadores de universidades panameñas y extranjeras como la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma de Tlaxcala, entre otras.

Es relevante destacar, que los trabajos sometidos a consideración para ser publicados en la Revista Especializada Acción y Reflexión Educativa, deben ser originales, inéditos y referidos a temas de educación, toda vez que son arbitrados por pares externos.

Una tarea pendiente es la de llevar la Revista a un formato electrónico a fin de hacerla más atractiva para los colaboradores y autores, con el propósito de lograr un mayor impacto, visibilidad y alcance. Por ello, se proyecta convertirla a formato digital desde la edición N° 1 hasta la N°40.

Para finalizar, es importante resaltar que este escrito es solo un esbozo de algunos aspectos relevantes de la Revista - podríamos decir que es una primera aproximación al interior de esta publicación - porque, evidentemente, aún permanece un amplio caudal educativo que poseen los casi 400 escritos que contienen sus páginas. De manera que hago una invitación a otros colegas para que continúen descubriendo este mundo de información académica que les brinda la Revista Especializada Acción y Reflexión Educativa.

Referencias:

Revista Especializada Acción Reflexión Educativa N° 1, 1978 a la N°40, diciembre de 2016.

El proceso de acreditación en Panamá.

Pág.7 - 22	Resumen
Dra. Gladys Correa*	<p>El proceso de acreditación como mecanismo de eficiencia y eficacia en el nivel superior, llegó a Panamá con mayor fuerza en los años 90 del Siglo XX. El mismo está consignado por ley en nuestra Carta Magna y en la Ley N° 24 de 14 de julio de 2005, Orgánica de la Universidad de Panamá. Con la apertura de nuevas instituciones del nivel superior, se hizo imperante llevar los controles que permitieran asegurar una educación superior de calidad, considerando los contextos complejos de internacionalización y globalización en una economía neoliberal. En ese sentido, Panamá realizó las reuniones pertinentes con la finalidad de consensuar, ante todas las instancias, la necesidad de establecer un organismo que garantizara, por lo menos a través de documentación, una educación de calidad y promulgar una ley que aprobara realizar los controles reglamentarios. En este escrito hemos intentado hacer una relatoría del proceso y evolución de la acreditación en Panamá y señalar los organismos de acreditación que funcionan en los países de América Latina, haciendo énfasis en el que se ha desarrollado en las universidades panameñas.</p>
Universidad de Panamá	
Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación- ICASE	
Unidad de Investigación y Tecnología	
gladysc53@yahoo.es	
Fecha de Entrega: septiembre de 2016.	
Fecha de Aceptación: octubre de 2016.	
	Palabras clave: Evaluación, acreditación, organismos de acreditación, eficacia, eficiencia.
	Abstract The accreditation process as a mechanism of efficiency and effectiveness a higher education, reached Panama with greater force in the 90's. The same is enshrined in our Constitution and in the Universidad de Panama Organic Act No. 24 of July 14th 2005. With the opening of new higher learning institutions, it became imperative to stablish the controls that would ensure a quality higher education, considering the complex contexts o internationalization and globalization in a neoliberal economy. In that sense Panama made the arrangements in order to reach a consensus, with all the actors, about the need to establish a body that will ensure a quality education by means of an Act which legitimizes the regulatory controls. In this paper we have tried to make a report on the process and evolution of accreditation in Panama and point out some accreditation bodies that work in Latir American nations, emphasizing the one that has developed in the Panamanian universities.
	Keywords: Evaluation, accreditation, accreditation bodies, effectiveness, efficiency.

Introducción

Vivimos en un mundo de exigencias donde cada sujeto busca respuestas cónsonas con los requerimientos del mercado laboral. Pareciera que a partir del año 2010 y con mayor énfasis en el 2012 los estudiantes, empresarios y la sociedad en general exigen de las instituciones del nivel superior, una rendición de cuentas que permita valorar cómo están funcionando. En el caso de las universidades oficiales y particulares, la ciudadanía tiene su mirada en cómo se desenvuelven académicamente, es decir, si llevan a cabo investigaciones, cómo plantean sus planes y programas, si estos presentan contenidos actualizados, si la bibliografía es de reciente data, si existe una planificación didáctica, es decir, cómo están desarrollando el proceso educativo. Pero de igual forma, han fijado su mirada en el personal docente, valorando su formación, verificando el cumplimiento cabal de sus cursos y, si diseñan una planificación que contemple el proceso de evaluación. Esto en función de los cursos que imparten pero, de igual forma, se observará la proyección del profesor y, dentro del proceso de acreditación, se valorarán las investigaciones que realizan, ya sea en forma individual o colectiva. Así mismo, la acreditación analiza cómo está la infraestructura que alberga a miles de estudiantes, si existe una relación con las empresas, si se cumple con la tercera misión de la universidad y si se trabaja con la proyección de la responsabilidad social que nos compete.

Hemos querido sistematizar para el conocimiento general, cómo ha sido este proceso de evaluación y acreditación y evidenciar que aún antes que se tuviera una normativa y se impulsara a nivel del Estado este proceso, ya se habían realizado momentos de evaluación en nuestro país, lo que permitió el funcionamiento de las instituciones universitarias del sector privado, siempre y cuando cumplieran con las exigencias que, por mandato constitucional, le corresponde al ente fiscalizador: la Universidad de Panamá.

El escrito trata la normativa que sustenta el proceso de evaluación y acreditación (aunque no nos adentramos a realizar un análisis exhaustivo de esta). Podemos señalar que la acreditación es un mecanismo nacional que cumple un papel de control propuesto por los gobiernos, con la finalidad de garantizar calidad (término muy discutido en todas las instituciones del nivel superior así como en los diversos países que han propiciado este proceso que ha sido liderizado por la UNESCO), en los asuntos complejos que exigen la internacionalización y el mercantilismo galopante.

Antecedentes

La evaluación y acreditación en Panamá es uno de los procesos que permite asegurar la calidad de la educación superior. Tiene como finalidad, garantizar el cumplimiento de los estándares previstos tanto para las propias instituciones, como para los programas de índole académico. El proceso de acreditación está en manos del Estado, presidido por el Ministerio de Educación de Panamá, a través de la Ley 52 de 26 de junio de 2015, que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria de Panamá. Evalúa tanto a las universidades estatales como a las particulares, con el fin de fortalecer la movilización y estar acorde con los procesos de globalización del conocimiento, el cual va más allá de la simple acreditación dentro del país; busca evaluar las instituciones y los programas que ofrecen, con el propósito de reconocer los títulos de cada una de las instituciones a nivel terciario (universidad).

Con este proceso se busca determinar cómo se realizan las actividades, cómo es la institución, qué se está haciendo bien, qué hay que modificar. Todo esto en base a los estándares establecidos, a través de un instrumento que sirve como apoyo para la recopilación de la información el cual se verifica in situ por los pares externos.

Génesis del proceso de evaluación y acreditación

En Panamá, al igual que los países que conforman la región, las universidades estatales tienen autonomía y se regulan ellas mismas en el marco de lo que establece la Carta Magna y sus leyes

constitutivas. Hasta el año 2005, las universidades estatales no contaban con una instancia de coordinación y autorregulación conjunta sino que, de manera independiente, se regulaban a sí mismas. Por otro lado, la creación de universidades privadas en Panamá se realiza mediante decretos ejecutivos como acto conjunto del Ministerio de Educación y la Presidencia de la República. Sin embargo, el Artículo 99 de la Constitución Política de Panamá establece: "... la Universidad oficial del Estado fiscalizará a las universidades particulares aprobadas oficialmente, para garantizar los títulos que expidan y revalidará los de las universidades extranjeras en los casos que la ley establezca". El papel fiscalizador de la Universidad de Panamá es ratificado por la Ley 24 de 14 de julio de 2005 en su artículo 45 y esta función está reglamentada por Resolución del Consejo Académico de la Universidad de Panamá.

Para el funcionamiento de una universidad en Panamá, se requiere, en primera instancia, presentar ante el Ministerio de Educación los documentos de solicitud de apertura, los cuales están estipulados en formularios establecidos para tal propósito.

Para emitir la resolución se requiere que el ente fiscalizador (Universidad de Panamá) apruebe cuatro carreras; este acto se realiza a través de una serie de procedimientos que se efectúan mediante las Comisiones Evaluadoras de Facultades; posteriormente ante la Comisión Técnica de Desarrollo Académico CTDA, que a su vez analiza los pronunciamientos de los comités evaluadores y presenta sus observaciones para que este sea acogido o no. Por último se formaliza ante el Consejo Académico que conjuntamente con la Vicerrectoría de Extensión tienen la responsabilidad de emitir una resolución de aprobación, no solo de los diseños curriculares sino de infraestructura y planta docente, quienes tienen el compromiso de desarrollar los contenidos planificados.

Con la creación del Consejo de Rectores de Panamá, se inicia una serie de reuniones y capacitaciones a todos los actores que participan del Consejo, con la finalidad de elaborar un plan estratégico de la educación superior en Panamá a partir del año 1999.

Estas comisiones tenían la tarea de presentar, ante la Junta Directiva del Consejo de Rectores, los aspectos consensuados que debían ser aprobados en plenaria. Como parte de ese plan estratégico, el Consejo planteó el objetivo de procurar, en forma permanente, el mejoramiento de la calidad de la educación superior y se propuso la creación de un consejo nacional de

acreditación de la educación universitaria que integrara a las universidades oficiales y particulares en Panamá.

La idea, no solo, era desarrollar una normativa, sino plantear la necesidad de formar el recurso humano especializado que tendría en sus manos la delicada labor de evaluar a las instituciones del nivel superior con un proceso inicial considerado como autoevaluación. Para ello, la Universidad de Panamá, a través de la Dirección de Evaluación Institucional, en coordinación con la Facultad de Ciencias de la Educación y la cooperación técnica de la Universidad de Cádiz, presentan y desarrollan un Postgrado en Evaluación de Instituciones a Nivel Superior donde se forman aproximadamente 13 funcionarios de diversas unidades académicas de la Universidad de Panamá, Universidad Especializada de Las Américas, Universidad Tecnológica de Panamá, Universidad Santa María La Antigua y la Universidad Latina, en el año 2002.

Desde ese momento se visualiza la importancia de regular la calidad de las ofertas académicas a nivel superior que se incrementaban en el país. Las diversas actividades planteadas lograron, finalmente, plasmarse en un proyecto de Ley. El 22 de julio de 2005 se aprobó, en la Asamblea General de la República, en el tercer debate, el Proyecto de Ley N° 215 que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, para el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria, cuyo máximo organismo es, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA). En el Capítulo VI: “Creación y funcionamiento de las Universidades oficiales y particulares, se contempla la regulación de la creación de universidades particulares”. Para ello se establece un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación, en coordinación con el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá y la Comisión Técnica de Desarrollo Académico. Todo este proceso da sus frutos cuando queda formalmente constituido con la Ley 30 de 20 de julio de 2006, que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, modificada por la Ley 52 del 26 de junio del 2015, como un organismo evaluador y acreditador, rector del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria; independiente y descentralizado, con autonomía financiera, administrativa y reglamentaria, con patrimonio

propio y personería jurídica, y representativo de los diferentes actores vinculados con el desarrollo de la educación superior del país, al que corresponderá establecer la coordinación necesaria con el Ministerio de Educación y la Comisión Técnica de Desarrollo Académico.

Luego de aprobada la citada Ley (30 del 26 de julio del 2006), en ese mismo año, se iniciaron las actividades de preparación sobre el alcance de la Ley, se elaboran propuestas de presupuesto para su operación, entre otras acciones. Sin embargo, no fue sino hasta el 8 de febrero de 2007 cuando se desarrolla la primera sesión del Consejo, según consta en Acta, y se empieza a trabajar en los primeros borradores de la reglamentación de la Ley 30.

En sus inicios, la agencia CONEAUPA, actuó en las instalaciones del Ministerio de Educación - MEDUCA, con un número reducido de integrantes en la parte operativa, actuando como Secretaria Ejecutiva, la directora del Tercer Nivel de Enseñanza del MEDUCA. En la actualidad, CONEAUPA cuenta con un equipo multidisciplinario y desarrolla sus actividades técnicas en el edificio del Consejo de Rectores de Panamá.

Posteriormente, el año 2010 se convierte en un año de trascendentales logros. El primero es el consenso a que se llega respecto a la reglamentación de la Ley 30 de 20 de julio de 2006, la cual se formaliza con la promulgación del Decreto Ejecutivo 511 de 5 de julio de 2010. De igual forma, se elaboran los instrumentos necesarios y se aprueba en consejo la divulgación de la primera convocatoria de evaluación institucional con fines de acreditación del país. Es importante resaltar que este Decreto Ejecutivo fue modificado cinco (5) veces siendo el último el Decreto Ejecutivo 494 del 8 de julio de 2013, por el cual se adiciona y modifican artículos del Decreto Ejecutivo N°511 de 5 de julio de 2010, modificado por el Decreto Ejecutivo N°176 de 30 de marzo de 2011. Se hizo oportuno modificar las disposiciones incluidas en las reglamentaciones vigentes, con la aprobación de nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje con el desarrollo de procesos de evaluación con fines de acreditación.

Sin embargo, este proceso de acreditación ya había iniciado con otros organismos; en el caso de la Universidad de Panamá, el Consejo Académico N° 42 de 1996 y el Consejo General Universitario N° 7 de 1996, adoptaron el sistema de evaluación institucional y acreditación como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, mediante la metodología del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA),

organismo del que ha formado parte nuestra primera casa de estudios superiores. Para el año 2000, la Universidad de Panamá se somete a una evaluación institucional para el proceso de mejoramiento de la calidad en el marco de los organismos SICEVAES/CSUCA. De igual forma se someten programas de Ingeniería en Zootecnia, Medicina, Economía y Enfermería y se elabora un Plan de Mejoramiento. También inician este proceso la Universidad Tecnológica de Panamá, (UTP), Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI), la Universidad Santamaría la Antigua (USMA) y la Universidad Latina de Panamá, esta última con una agencia mexicana.

Es importante resaltar que el Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA, se fundó en 1948, organismo oficialmente reconocido que trabaja por la integración de la educación superior centroamericana en el marco del Sistema de Integración Centroamericana (SICA).

Tal como señala Francisco Alarcón Alba y Julio Guillermo Luna (2003), forman parte del CSUCA los Rectores y representantes estudiantiles de las universidades estatales de los siete países de América Central. Dado el grado de autonomía de las universidades estatales centroamericanas y las responsabilidades de regulación de la educación superior que muchas de ellas tienen en la mayoría de países de la región, las autoridades de estas instituciones juegan un papel más allá de la regulación de sus respectivas instituciones, por lo que sus acciones conjuntas por medio del CSUCA pueden tener una incidencia muy significativa en la educación superior de la región.

Podemos señalar que el CSUCA juega un papel importante en el proceso de la evaluación y acreditación de calidad de la educación superior en la región, a partir de 1998 con la creación y desarrollo del SICEVAES y el establecimiento del Foro Centroamericano por la Acreditación cuyo proceso de concertación regional condujo a la creación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA). Desde estas instancias, las políticas, en materia de evaluación y acreditación del CSUCA han incidido de manera importante en toda la región centroamericana.

El tema de la evaluación, aseguramiento y acreditación de la calidad de la educación superior es relativamente nuevo en América Central. Aunque existían algunos antecedentes tan remotos como el Sistema de Carreras y Postgrados Regionales (SICAR) en los años 60, la mayoría de los trabajos sistemáticos en este campo se iniciaron en la región en la segunda mitad de la década de los años 90. Yammal César y Séller Francis, (2001:40)

En el ámbito regional los trabajos impulsados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA han tenido una influencia significativa para poner la temática entre las prioridades de la agenda universitaria centroamericana.

Hoy día la tendencia predominante es integrar los diferentes esfuerzos, iniciativas y organismos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior de la región por medio de la creación conjunta del Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). No cabe duda que el establecimiento del CCA marcará, en buena medida, un consenso para el establecimiento de indicadores de calidad que son compartidos en los países que conforman la región, con la finalidad de velar por el mejoramiento, buscar opciones que permitan convalidar las acreditaciones y fortalecer un reconocimiento internacional.

Desde el punto de vista globalizador, lo planteado por el CSUCA en su XLVI Reunión Ordinaria, celebrada en San José, Costa Rica, el 24 y 25 de marzo de 1995, considerando que los procesos de integración centroamericana han hecho previsible y deseable un incremento en la movilidad profesional y en las incorporaciones de grados, títulos y estudios universitarios, hace imperante que todas las universidades busquen el mejor camino para poder asegurar la calidad, la eficacia y eficiencia de la educación en la Región de Centroamérica, con la finalidad de permitir esta movilidad profesional, garantizando así que los profesionales puedan desempeñarse en cualquier país de la región porque cumplen con los estándares establecidos. Por ello, se acordó nombrar un comité centroamericano para la formulación y gestión de una propuesta de un Sistema Centroamericano de Acreditación Universitaria, una propuesta de nomenclatura y normativa mínima común de grados, títulos y procedimientos para la Educación Superior del Istmo Centroamericano y una propuesta de protocolo de reformas al Convenio para el ejercicio de profesiones universitarias y reconocimiento de estudios universitarios en Centroamérica.

El CSUCA, en su LVI Reunión Ordinaria, celebrada en Panamá, el 17 y 18 de septiembre de 1998, acuerda aprobar el funcionamiento del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). Asimismo, autoriza a convocar y organizar la primera reunión del ente coordinador del Sistema, el Comité de Coordinación Regional del SICEVAES (CCR-SICEVAES).

Tal como lo plantea Francisco Alarcón Alba y Julio Guillermo Luna IESALCUNESCO (2003), “desde el inicio del trabajo en esta área, el CSUCA concibió el proceso en dos etapas. Una primera etapa de impulso de la evaluación como instrumento para promover una cultura nueva en sus universidades miembros; una cultura participativa que valore y promueva la calidad, la evaluación y el rendimiento de cuentas a la sociedad. Y una segunda etapa que, sin descuidar los propósitos de la primera, estaría orientada a establecer las condiciones, instrumentos y mecanismos institucionales regionales para la acreditación internacional de la calidad de los programas e instituciones de educación superior de América Central, bajo la perspectiva de la Integración Centroamericana”.

En la primera etapa la evaluación estuvo centrada en el propósito del mejoramiento de la calidad y el producto final, esto no es una acreditación sino un plan de mejoramiento que se implementa luego con el seguimiento del sistema. Tal como lo señala SICEVAES, en esta etapa la estructura organizativa tiene 4 instancias básicas: Un Comité de Coordinación Regional, una Comisión Técnica de Evaluación, los Equipos de Evaluación Externa (Comités de Pares Académicos) y las Unidades Técnicas de Apoyo (UTA) responsables de asesorar y coordinar los Procesos de Autoevaluación (una en cada universidad miembro del CSUCA).

Aspectos legales que sustentan el proceso de evaluación y acreditación

Existen regulaciones que van desde leyes, resoluciones y acuerdos importantes en el proceso de evaluación y acreditación en la República de Panamá. Se han realizado cambios en la normativa, los procedimientos y prácticas encaminados al aseguramiento de la calidad. Se pueden sintetizar cronológicamente en los siguientes momentos: En primer lugar, tenemos la Constitución Política

de la República de Panamá, que en su Artículo 95 establece: “...la Universidad Oficial del Estado fiscalizará a las universidades particulares aprobadas oficialmente para garantizar los títulos que se expidan y revalidará los de universidades extranjeras en los casos que la Ley establezca.” Siguen en su orden la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, modificada y adicionada por la Ley 34 de 6 de julio de 1995, la Ley 16 de 11 de julio de 1963 y el Decreto Ejecutivo N° 50 de 23 de marzo de 1999.

El Consejo de Rectores de Panamá fue creado en 1995 por iniciativa del Rector de la Universidad de Panamá, mediante acuerdo entre los rectores de las universidades públicas y privadas de Panamá. La existencia, decisiones y acciones de este Consejo no tienen fuerza ni fundamento de ley en el país. El Estatuto del Consejo de Rectores de Panamá de 1995, en su Artículo 2 establece, como uno de sus objetivos específicos: “Procurar el mejoramiento de la calidad y la pertinencia, equidad y modernización de la gestión de las instituciones de educación superior para lograr una mayor eficiencia y eficacia administrativa”. Asimismo, el Artículo 7 establece como funciones del Consejo de Rectores de Panamá la elaboración de propuestas de mejoramiento cualitativo permanente de la Educación Superior, incorporando los diferentes factores que inciden en su calidad y pertinencia a nivel local e internacional, y la proposición de criterios para un sistema de evaluación de la educación universitaria del país.

- La Ley No 24 de 14 de julio de 2005, Orgánica de la Universidad de Panamá establece en el artículo 45:

La Universidad de Panamá ejercerá la facultad constitucional de fiscalización de las instituciones universitarias de educación particulares que funcionen en el país, a fin de garantizar tanto la calidad y pertinencia de la enseñanza superior, como el reconocimiento de los títulos y grados que expidan. Para garantizar la fiscalización en el territorio nacional, la Universidad de Panamá, en coordinación con el resto de las universidades oficiales, definirá la política de distribución de las responsabilidades entre ellas, conforme a sus respectivos ámbitos de especialización y ubicación geográfica. (p. 17).

La Ley No. 43 de 21 de julio de 2004, del Régimen de Certificación y Recertificación de los Profesionales, Especialistas y Técnicos de las Disciplinas de la Salud. Esta normativa legal está encaminada a:

Establecer los procesos de certificación y recertificación del recurso humano profesional y técnico, como mecanismos que permitan evaluar el nivel de competencia académica, científica y técnica, así como una conducta ética adecuada de los nacionales, extranjeros que, por necesidad del servicio, ingresan al sistema de salud, y mantener una actualización continua y permanente de los que están ejerciendo en el sistema de salud.

Los mecanismos de certificación del recurso humano en salud deben ser promovidos por las entidades públicas y privadas, formadoras.

La recertificación es un proceso obligatorio que consiste en la acreditación de la actualización de los conocimientos académicos, éticos, científicos y técnicos en la respectiva profesión o carrera técnica. Este reconocimiento se realiza a través de un documento expedido por el colegio o asociación correspondiente.

- La Ley 30 de 20 de julio de 2006 G.O. N° 25,595, modificada por la Ley 52 de 26 de junio del 2015 G.O.27813-B de 13 de junio del 2015 y el Decreto Ejecutivo 511 de 5 de julio de 2010, G.O. 26571.
- El Decreto Ejecutivo N°949 de 28 de octubre de 2011 por el cual se reglamenta el funcionamiento de las universidades e instituciones de educación, se adicionan artículos al Decreto Ejecutivo N°511 y se dictan otras disposiciones.
- El Decreto Ejecutivo N°1065 de 22 de noviembre de 2012 por el cual se modifica el Decreto Ejecutivo N°511 y el Decreto Ejecutivo N°494 del 8 de julio de 2013.
- La Resolución 15 de 6 de junio de 2013 del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá, por la que se desarrolla el procedimiento administrativo aplicable a las universidades particulares, estableciendo los parámetros a seguir en caso de suspensión temporal o cierre definitivo de una universidad, programa, carrera o sede.

Etapas del proceso de evaluación y acreditación

El proceso de evaluación y acreditación, a través de CONEAUPA, presenta tres grandes fases las cuales están definidas en el artículo 8 de la Ley 52 de 26 de junio del 2015, con la finalidad de buscar el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria.

La primera etapa es la autoevaluación la cual se inicia con el registro formal en CONEAUPA, con una ficha de inscripción y la firma posterior, de acuerdo con el compromiso de los costos de acreditación.

En el caso de Panamá, este proceso se inició a partir del 31 de marzo de 2011, se dio como plazo un año para realizarlo, por consiguiente, desde el 30 de marzo del 2012, todas las universidades tanto estatales como privadas debieron hacer entrega del informe de autoevaluación y plan de mejoramiento. (Artículos 19-27 del Decreto Ejecutivo 511 de 5 de julio de 2010 y 176 de 30 de marzo de 2011).

La segunda etapa corresponde a una evaluación externa por pares académicos, luego de haber entregado la autoevaluación a CONEAUPA. En esta fase, la universidad tiene quince días hábiles para verificar si la documentación entregada en la fecha tope está completa. El CONEAUPA, tiene hasta seis meses para programar la visita de los pares externos a las universidades donde estarán de tres a cinco días hábiles en todas las sedes y unidades de la universidad objeto de la visita.

Después de la visita de los pares externos, estos entregan su informe a CONEAUPA en un término de diez días hábiles. En el Art. 9 se establece que las universidades particulares deberán contar con un informe favorable de la Comisión Técnica de Desarrollo Académico como requisito previo para ingresar a los procesos señalados en el artículo 7.

En la tercera etapa, CONEAUPA analiza el informe de autoevaluación, el plan de mejora, el informe final de evaluación externa y decide la acreditación y condiciones de esta. De cumplir con todos los estándares establecidos, los indicadores esenciales deben cumplirse con un promedio mínimo de 81 puntos como calificación por factor.

Aunque puede haber indicadores esenciales con calificación tan baja como 71, el promedio de ellos, en el factor, no debe ser menor de 81. En el caso de los indicadores importantes, los mismos deben cumplirse en un 40% del total de indicadores de esta categoría, con los mismos requisitos de puntaje individual y promedio que los esenciales. Con respecto a los indicadores convenientes, estos deben cumplirse en un 20% mínimo del total de indicadores convenientes por factor. Del mismo modo, aunque algunos indicadores de este 20% tengan calificación menor de 81 y tan bajos como 71, el promedio de ellos debe ser, mínimo, 81.

Para efectos de recomendación de la acreditación institucional, los indicadores cualitativos y cuantitativos serán medidos análogamente sobre la base de una escala de 100 puntos. Con el cumplimiento de estos parámetros se entrega una certificación de acreditación a la universidad, la cual tendrá una vigencia de seis años.

De no lograrse la Certificación, CONEAUPA puede extender una prórroga, para que la Universidad logre los estándares y se someta nuevamente al proceso. (Artículos 13,14, 17; Resolución 15 de 6 de junio de 2013).

Principios en el que se basa el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá.

El proceso de autoevaluación, según el Artículo 5 de la Ley 52 de 26 de junio de 2015 establece como principios:

Mejoramiento continuo

Respeto a la autonomía universitaria

Reconocimiento de la diversidad de las instituciones universitarias y sus diferentes programas y modalidades de enseñanza.

Tratamiento justo y equitativo de las instituciones de educación superior universitaria.

Transparencia en el cumplimiento con todas las reglas éticas, morales y normas jurídicas que regulan la educación superior.

Confidencialidad en el manejo de la información

Actores del proceso de autoevaluación institucional

Se requiere del apoyo de todos los actores de la universidad (autoridades universitarias, profesores y personal de investigación, administrativos, estudiantes, egresados y empresarios) que conozcan la organización y estructura académico administrativa de la Universidad, de modo que la información sea organizada de tal manera que articule las diferentes actividades que se desarrollan a lo interno de la institución y que constituirán el informe y el plan de mejora que se presentará ante el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), con la finalidad de seguir todos los procedimientos establecidos por la agencia acreditadora.

Conclusiones

La acreditación universitaria es el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistemático y voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias, de una institución de educación superior, que permite obtener información fehaciente y objetiva sobre la calidad de las instituciones y programas universitarios que desarrolla.

Panamá ha asumido el reto de la acreditación con la firme intención de promover y estimular el mejoramiento continuo de la educación superior y determinar si una institución académica posee calidad a nivel general o respecto de una o más de sus carreras o programas educativos, si es capaz de demostrar que progresa de manera continua y sistemática, con el empleo de estrategias, procedimientos y recursos adecuados para el logro de su misión y sus objetivos, cumpliendo razonablemente con los criterios y normas de calidad establecidos. El resultado de la acreditación no es permanente, se otorga por un periodo que puede variar entre 5 y 10 años, a partir del cual puede ser renovada o retirada.

Nos falta mucho por caminar en este proceso de evaluación y acreditación, las evidencias que se solicitan no son garantía de eficiencia, eficacia y calidad. Solo denota el aspecto de la meritocracia con la que pueden cumplir todas las instituciones, sin resaltar la diferencia entre universidades presenciales, a distancia o virtuales. Los instrumentos que se utilizan son únicos, de los cuales no hemos hecho mención a lo largo de este escrito, puesto que nuestra intención es dejar abierta la oportunidad de investigar el impacto del proceso de evaluación desde diversos actores.

En definitiva, queremos aprovechar para culminar con el mensaje dado por el director de una agencia acreditadora, Emilio Rodríguez, rector de la Universidad Tarapacá y ex presidente del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). “Si todas las instituciones que postularon en 2010 fueron acreditadas, o estamos ante una mejoría notable en las instituciones de educación terciaria en Chile o, simplemente, los niveles de exigencia han caído a niveles lamentables”.

Referencias

- Alarcón Alba, F. y Luna, J. G. (2003). Antecedentes, Situación Actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica, Secretaría Permanente del CSUCA, Guatemala, / (fotocopiado).
- Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. (2006). Guía para la Evaluación de los Organismos y Agencias de Acreditación de la Educación Superior en el Marco del CCA. San José, Costa Rica.
- Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior. (2007). Manual para la evaluación externa instrumentacional, instrumentos y guías. Versión Preliminar. San José, Costa Rica.
- Creación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá (Ley N°30 de 20 de julio de 2006. G.O. 25595).
- Funcionamiento de las Universidades e Instituciones de Educación. (Decreto Ejecutivo N°949 de 28 de octubre de 2011).
- Ley Orgánica de la Universidad de Panamá (Ley N°24 de 14 de julio de 2005. G.O. N°25,344).
- Régimen de Certificación y Recertificación de los profesionales, especialistas y técnicos de disciplinas de salud (Ley N°43 de 21 de julio de 2004).
- Reglamentación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá y se dictan otras disposiciones (Decreto Ejecutivo N°511 de 5 de julio de 2010 G.O. N°26571).

Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá (Ley N°52 del 26 de junio de 2015. G.O. N°27813).

Texto Único de la Constitución Política de la República de Panamá (G.O. 25176 de 15 – 11 - 2004).

Texto Único de la Ley N°47 de 1946, Orgánica de Educación, con numeración corrida y ordenación sistemática conforme fue dispuesto por el artículo N°26 de la Ley N°50 de 1 de noviembre de 2002 (Decreto Ejecutivo N°305 de 30 de abril de 2004 G.O. N°25,042 de 4 de mayo de 2004).

UNESCO-CRESALC (1994). Acreditación Universitaria en América Latina – Antecedentes y Experiencias, UNESCO-CRESALC-CINDA, Caracas.

UNESCO (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, París.

Yammal César y Séller Francis, (2001). La Educación Superior en Centroamérica y República Dominicana. Documento de Discusión para la Conferencia en Antigua, Guatemala; del 30 de mayo al 1 de junio de 2001. Banco Mundial. 40 p.

Yarzabal, Luis, Vila, Ana y Ruiz, Roberto (1999). Evaluar para transformar, Colección Respuestas N° 10, Editores IESALC-UNESCO, Caracas.

Transformación Curricular en la Universidad de Panamá: Una Experiencia Académica.

Pág. 23 - 58

Resumen

Mgtr. Jorge Díaz*

Universidad de Panamá

Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación- ICASE

Unidad de Investigación y Tecnología

jddd1936@gmail.com

Fecha de Entrega: septiembre de 2016.

Fecha de Aceptación: octubre de 2016.

El presente artículo pretende divulgar ante la población universitaria, algunos resultados de la gestión de implantación de la Política de Transformación Académica Curricular en la Universidad de Panamá. La cual más que promover el cambio de planes de estudio de las carreras y programas de asignaturas, pretendía resaltar la capacidad institucional de la Universidad para estudiarse a sí misma y garantizar la calidad, pertinencia y equidad de la oferta educativa. Además, con la estructura instalada, asegurar la organización, coordinación, coherencia y direccionalidad del quehacer formativo, entre las 19 facultades del campus central, los 9 centros regionales, las 2 extensiones universitarias y los programas anexos; con sus respectivos Comités Directivos Curriculares y Comisiones Curriculares correspondientes a las carreras y más de 3,000 profesores capacitados.

Palabras clave:

Sistema de planificación, gestión y evaluación académica curricular, política de transformación académica curricular, función de gestión académica.

Abstract

This article intends to disclose to the university population, some results about the implementation management of the Curricular Academic Transformation Policy at the Universidad de Panama. Which rather than promoting the change of study plans of careers and course programs, it intended to highlight the institutional capacity of the University to study itself and to ensure the quality, relevance and equity of the educational offer. In addition, with the structure installed, to ensure the organization, coordination, coherence and directionality of the educational work, along the 19 colleges of the Main Campus, the nine regional centers, the two university extensions and the annexed programs with their respective Curricular Managing Committees and Curricular Commissions corresponding to the careers and more than 3.000 trained professors.

Keywords:

Planning system, curricular academic management and evaluation, curricular academic transformation policy.

Introducción

El artículo presenta los principales resultados de la labor realizada en el período 2004-2016, de la implantación de la Política de Transformación Académica Curricular de la Universidad de Panamá, así como algunos comentarios sobre la ejecución y tareas pendientes.

Aclaremos que en el escrito no consideramos las vicisitudes de los inicios de nuestra Universidad en 1935, nocturna y profesional, salvo resaltar lo precario de esos momentos, un nacimiento modesto con unas cuantas carreras de profesorados y profesionales que cimentan la creación de facultades como Humanidades, Derecho, etc.; frente a una etapa que podemos denominar de madurez en la que contamos con 19 facultades, 10 centros regionales, 2 extensiones universitarias y programas anexos.

Los planes de estudio y programas de asignaturas de estas carreras iniciales reflejaban los modelos de las universidades de quienes las trajeron y las pusieron en práctica. Aunque existieron criterios generales para su diseño y aprobación, éstos no fueron de estricto cumplimiento, en consideración al prestigio de quienes los incorporaban.

No es sino hasta la década de los años setenta del siglo XX, cuando la Universidad, ya con carreras en las jornadas nocturna, vespertina y matutina, bajo el impacto de lo que se denominó “la democratización de la Universidad de Panamá”, con su efecto de masificación que implicó el aumento exponencial de la matrícula estudiantil y de personal docente y administrativo, se siente la necesidad de formalizar su rumbo.

Esto hace que se comiencen a incorporar algunos avances introducidos por iniciativa de profesores y autoridades de algunas facultades, que llevaron a propuestas más estructuradas como el primer Plan de Desarrollo Universitario 1984 - 1987, formulado durante la gestión del

Dr. Ceferino Sánchez, y la Política de Transformación Académica Curricular 2004-2006, formulada durante la gestión del Dr. Gustavo García de Paredes.

Se exponen puntos significativos del área académica curricular del diagnóstico que sustentó el Plan de Desarrollo Universitario y la experiencia de la puesta en práctica de la Política de Transformación Académica Curricular de 2004 a 2016.

Por lo que se presentan primeramente los antecedentes y como tal, los resultados del diagnóstico en el área académica curricular, en lo concerniente al Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular y a la oferta y demanda de carreras, que estuvieron bajo la Dirección Curricular y Evaluación de Documentación Académica de la Vicerrectoría Académica. Ya que las políticas de estrategias y recursos para el aprendizaje, están vinculadas a las especificidades de las facultades, centros regionales y extensiones universitarias y la de evaluación y perfeccionamiento académico está vinculada a la Dirección de Evaluación del Profesor. En segundo término, se presenta la interpretación y contenido de la Política de Transformación Académica Curricular y como último componente en forma muy general, los resultados alcanzados.

Antecedentes

El Plan de Desarrollo Universitario 1984-1987

El antecedente inmediato de la Política de Transformación Académica Curricular de la Universidad de Panamá, aún vigente, se encuentra en el diagnóstico que sustenta el primer Plan de Desarrollo de la Universidad de Panamá 1984-1987, porque a pesar de que posterior a este, se formularon planes; que no contaron con el sustento de una evaluación integral de lo ejecutado, sino que, fueron diseñados sobre lo que podemos considerar como las áreas estratégicas de la Universidad.

Las áreas consideradas en el Diagnóstico:

Universidad, Desarrollo y Educación, Planificación Universitaria, Población Estudiantil, Eficiencia y Democratización; Estructura Académica Curricular; Personal Docente y

Administrativo; Investigación y Postgrado, Extensión, Difusión y Servicios; Asuntos Estudiantiles, Centros Regionales Universitarios; Aspectos Administrativos; Aspectos Presupuestarios y Financieros, e Infraestructura Física. A partir de estas áreas se formularon las políticas de: Docencia, Investigación, Extensión Cultural, Servicios, Articulación de la Universidad con el Sistema Educativo, Desarrollo Institucional de la Universidad, Democratización y Calidad de la enseñanza, y Regionalización Universitaria.

Democratización de la Universidad de Panamá

Esta democratización, iniciada en el año 1970 del siglo XX, condujo a la Universidad de Panamá a un proceso de masificación cuantitativa que significó un crecimiento exponencial de la matrícula y a la creación de nuevas facultades y carreras. Se multiplicó el número de profesores y cantidad de alumnos por aulas, además del número de administrativos. Este cambio cuantitativo no vino aparejado con los cambios cualitativos correspondientes.

Ámbito Académico Curricular

Área Planificación Universitaria

Ya en 1980, la Universidad contaba con una Dirección de Planificación Universitaria, pero aún no se había podido constituir un sistema de planificación coherente con sus diferentes niveles y unidades académicas; por tanto, faltaban lineamientos generales, políticas, estrategias, metas, programas y planes operativos anuales que orienten el desarrollo universitario.

Área Académica Curricular

En cuanto a la estructura académica, el Estatuto Universitario (1970) establecía una estructura por facultades, departamentos, escuelas y cátedras como remanente de la organización napoleónica. Se presenta también una superposición de la organización departamental con la escuela y en algunas facultades el departamento cumple funciones que le corresponden a la escuela.

Los cambios cualitativos en la estructura académica curricular han sido escasos.

En lo esencial, la organización y el funcionamiento de la Universidad no se han modificado sustancialmente.

Gestión Académica:

No existen mecanismos de coordinación a lo interno y externo de la Universidad, entre facultades que corresponden a un mismo campo disciplinario o que se relacionen con los mismos sectores sociales y productivos del país.

Gestión Curricular:

- En cuanto a oferta de carreras, no existen criterios definidos para la creación o supresión de carreras, como tampoco para establecer relación correspondiente entre estas y los requerimientos del desarrollo nacional.
- Bajo rendimiento cualitativo y cuantitativo evidenciado por altas tasas de desaprobación de asignaturas y reprobación, especialmente en primer año y en graduación tardía.
- La mayoría de las carreras están centradas en la especialidad, con excepción de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación y la de Arquitectura, que ofrecen Estudios Generales.
- En la oferta de carreras predominan las carreras largas sobre las cortas, que no conducen a título profesional de licenciatura. Es aconsejable en la estructura de carreras largas, considerar salidas intermedias al mercado laboral, para beneficiar a los estudiantes. En 1981 había 43 carreras largas y 20 cortas.
- En cuanto a los programas de asignaturas que integran los planes de estudios, la situación es similar. Se encontró que deben ser aprobados por la Junta de Facultad, pero por deficiencias en los registros académico-administrativos, o por discrepancias con sus contenidos, en muchos casos los profesores los elaboraban por su propia cuenta y en función de su interpretación de dicho campo de estudio. Esto trae como consecuencia que se da una versión

unipersonal de la asignatura y de la formación profesional y afecta la coherencia y unidad hacia el logro de los objetivos.

- Del análisis de los programas consultados, se desprende que la mayoría de ellos consisten en un listado de contenidos y carecen de la formulación de los objetivos específicos perseguidos, de las metodologías y recursos didácticos y bibliografía que se usarán. En algunas facultades no se cuenta con un registro sistemático de los programas de asignaturas de las carreras.
- La Administración Curricular, que se refiere a la puesta en marcha de lo planeado en el diseño, adolece de serias deficiencias: la actividad docente alumno se da a través de un modelo únicamente presencial y con utilización casi exclusiva de la clase magistral plenaria, en la que prevalece el método expositivo. La incorporación de medios didácticos es muy escasa, solo se usa el pizarrón.
- En cuanto a estudio se da excesiva valoración del apunte como fuente de información o texto único.
- Es muy escaso el uso de fuentes bibliográficas diversificadas, en concordancia con el avance del campo de la disciplina.
- Falta de control académico-administrativo en la mayoría de las facultades que verifican el cumplimiento de los prerrequisitos de las asignaturas, lo que impide el desarrollo ordenado de los planes de estudio.
- Los planes de estudio son elaborados por cada escuela o departamento y aprobados por la Junta de Facultad, para ser remitidos al órgano académico correspondiente para su aprobación.
- Del análisis de los planes de estudio vigentes, la mitad corresponde a la década de los años 70 del siglo XX y están constituidos, en general, por listado de asignaturas y la definición de horas y créditos, lo que no orienta en la elección de carreras. Faltan en su estructura los objetivos, el perfil profesional, las metodologías, las pautas para la evaluación, etc.
- Predominan los planes de estudio integrados casi exclusivamente por asignaturas obligatorias y con escasa posibilidad de implementar actividades optativas.
- Falta de planes de estudio de carácter orientador con perfiles de la formación que permita al estudiante relacionar sus intereses con el campo de la carrera elegida.
- Durante la década de los 70 se inicia una tendencia a renovar aspectos académicos y curriculares, muchos de los cuales no se pudieron generalizar porque coexistieron con el enfoque tradicional.

Planificación Curricular:

A inicios de los 80 del siglo XX, comienza a plantearse un incipiente desarrollo de un sistema de planificación curricular en las distintas instancias del proceso (planes de estudio, programas, planificación de actividades, etc.) que faciliten una orientación adecuada a la enseñanza y el aprendizaje y una evaluación más integral del proceso y de sus resultados.

Este desarrollo incipiente se manifiesta con la propuesta de pautas para la presentación de los planes de estudio y programas de asignaturas. En algunas facultades existen equipos para la reforma o cambios en los planes y programas.

Así, en la Facultad de Arquitectura hay un equipo de profesores y estudiantes para la reforma académica; en la Facultad de Medicina, una Comisión de Asuntos Académicos; en la Facultad de Odontología, un equipo para la Reestructuración Curricular.

En la Facultad de Filosofía, Letras y Educación se llevó a cabo una experiencia de educación presencial y estudio independiente; en la Escuela de Comunicación Social y de Geografía se desarrollan en tres cátedras, un proyecto de educación con métodos no convencionales que enfatiza bibliografía diversificada y estudio independiente. Incluye la Escuela de Enfermería. En la Facultad de Ciencias Naturales se incorporan módulos instruccionales.

Si bien no existen estudios al respecto, se percibe una distorsión entre la formación académica y el mercado laboral, donde la formación ofrecida por la Universidad no se ajusta en muchos casos a las características y exigencias del mercado laboral.

Política de Transformación Académica Curricular

La Universidad de Panamá, consciente de su papel rector de la educación superior del país, asumió el reto de la revisión integral de su oferta académica para modernizarla y ofrecer nuevas

oportunidades educativas a la juventud panameña. Con este fin se aprobó en el Consejo Académico N° 44-04 del 27 de octubre de 2004, la Política y Proyecto de Transformación Académica Curricular, como respuesta a la necesidad que tiene la sociedad de contar con un ciudadano integral, responder a la demanda del mercado laboral generada por la urgencia de tener un personal formado, asegurar la continuidad de la cultura nacional, el fortalecimiento de la independencia nacional y el desarrollo integral del país.

El documento denominado Política y Proyecto de Transformación Académica Curricular, integra cuatro políticas con sus estrategias, criterios, normas y procedimientos, para garantizar una oferta educativa que ofrezca formación con calidad, equidad y pertinencia.

Con esta política se busca fortalecer la capacidad institucional, para estudiarse a sí misma y asegurar la calidad, pertinencia y equidad de la oferta educativa y sentar las bases de una estructura que asegure la organización, coordinación, coherencia y direccionalidad del quehacer formativo.

El proyecto implica mucho más que promover el cambio de planes de estudio de carreras y programas de asignaturas; demanda de una estructura que sustente el proceso y asegure las estrategias y recursos requeridos. Los cambios propuestos exigen los mecanismos para garantizar la ejecución de los lineamientos promovidos por la Transformación Académica Curricular, orientados y apoyados por decanos, vicedecanos, directores (as) de departamentos y de escuelas de las facultades; directores (as) de centros regionales y coordinadores de extensiones docentes.

Todo este esfuerzo responde en forma directa a su Visión Institucional que señala:

Ser una institución reconocida y acreditada a nivel nacional e internacional, caracterizada por la excelencia en la formación de profesionales, integrada con la docencia, la investigación pertinente, el desarrollo tecnológico, la producción y la extensión, para contribuir al desarrollo nacional. Garantizar la calidad y la excelencia del producto y los servicios que suministra, de modo que los profesionales y técnicos que surjan de sus claustros académicos, logren plena aceptación de la comunidad y trascender fronteras para entrar así, en el marco de una relación académico - científico mundial con personalidad independiente e internacional.

Para el logro de los objetivos estratégicos de la Transformación Académica Curricular se planteó la existencia de un Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación de la Universidad de Panamá, bajo la coordinación de la Vicerrectoría Académica, que mantenga relaciones funcionales con las facultades, con la Dirección General de Centros Regionales Universitarios y extensiones docentes. Se trata de un sistema de gestión altamente participativo (docentes, estudiantes, administrativos), afianzado en la base misma de cada unidad académica; flexible y con relativa autonomía de funcionamiento, apegado a las condiciones de cada realidad.

El documento se elaboró con el convencimiento que existe un vacío en el campo de curriculum, tanto a nivel nacional como internacional. Este vacío se da principalmente en el componente de gestión ya que la planificación ha recibido una atención más concreta al ponerse en práctica la política académica curricular.

Este planteamiento es compartido en la propuesta elaborada por: Gómez Fernández, Á. y Arboleda Jaramillo, C. A. (2008), quienes señalan que el tema de Gestión Curricular, no desarrolla adecuadamente las funciones administrativas asociadas con los procesos y enfatiza el tema didáctico no así el administrativo propiamente dicho.

Lo anterior, junto con la experiencia vivida, nos avala el propósito de trabajar sobre la gestión académica curricular, tal como se ha hecho.

1. Relación entre los conceptos: Proceso Curricular y Proceso Administrativo.

El Proceso Curricular, como todo proceso social y consciente, se desarrolla en una sucesión de etapas conocidas como diseño, ejecución y evaluación. El mismo debe ser administrado para optimizar su desenvolvimiento y alcanzar los resultados esperados haciendo uso del mínimo de energía y recursos.

Todo proceso tiene una dimensión llamada tecnológica, cuya naturaleza le es propia, y otra dimensión de naturaleza administrativa. Es decir, en todo proceso se manifiestan dos dimensiones, la tecnológica y la administrativa. “Todo proceso social, cualquiera sea su naturaleza, debe ser administrado para optimizar su desenvolvimiento” (Álvarez de Zayaz, 2001, p.33).

Al estudiarse el Proceso Curricular se aprecia en la práctica la presencia de actividades de tipo directivo, que a su vez son funciones propias del proceso administrativo, como la planificación, organización, regulación (dirección / ejecución) y el control.

Es importante destacar que el proceso curricular, en su desarrollo, ejerce las funciones del proceso administrativo, de lo que se infiere que este último está presente en el proceso curricular. En otras palabras, el proceso curricular se administra, se gestiona, se dirige. En resumen, lo administrativo está inmerso en el proceso curricular y todo proceso consciente tiene que ser administrado para que, en desarrollo, logre resultados eficientes. (Álvarez de Zayaz, 2001).

La administración tiene cuatro funciones básicas: la planificación, la organización, la regulación (dirección / ejecución) y el control. Así también, el desarrollo de cualquier proceso tiene tres etapas: el diseño, la ejecución y la evaluación, que son perfectamente identificables en el proceso curricular.

En la primera etapa (diseño) del proceso curricular, en la dimensión administrativa, priman las funciones de planificación y organización, en la segunda etapa (ejecución) resalta la regularización (dirección / ejecución) y en la tercera etapa (evaluación) sobresale el control. Sin embargo, hay que señalar que en todas y cada una de las etapas están presentes las funciones administrativas.

Tabla N^a 1

Correspondencia del proceso curricular con el administrativo.

Proceso Curricular	Proceso Administrativo
---------------------------	-------------------------------

Diseño	Planificación Organización
Ejecución	Regulación (Dirección/ Ejecución)
Evaluación	Control

2. Surgimiento de la función de gestión académica universitaria.

El Foro “**Formación para la Dirección y Gestión Académica Universitaria**” celebrado en el marco del Seminario de “**Políticas de Desarrollo de Personal Universitario**”, en la Universidad de Barcelona, septiembre de 1995, coordinado por Josep Rotger, planteó que el tema de la dirección y gestión académica no es algo novedoso sino que ha estado presente siempre, desde que la institución existe. Se expuso también que es necesario situar la gestión y dirección universitaria en relación a las otras funciones básicas que deben ejercer los profesores como la docencia y la investigación. Rotger (1995).

En general, el profesor universitario ejerce las tres funciones: La investigación, la docencia y la extensión. De estas, la investigación tiene mayor reconocimiento que la docencia y extensión. En cuanto a la función de gestión universitaria, muchos creen que no es necesaria una formación específica para ejercerla y que la pueden desempeñar con eficiencia mediante el simple ejercicio y aprendizaje en el propio desempeño. Sin embargo, esta posición es ingenua y lleva a resultados nefastos en la búsqueda de altos niveles de calidad.

En la Universidad son responsables de la gestión universitaria tanto el personal docente como no docente (administrativos). Generalmente los no docentes tienen formación en gestión en el ámbito que les compete. Sin embargo, los docentes que ejercen cargos académicos por elección o por designación realizan importantes acciones de gestión en diferentes ámbitos (planificación docente, obtención de recursos, control financiero, fluidez de la información, etc.) pero, por lo general, no tienen la formación pertinente.

La dedicación a la gestión se ha considerado como complementaria, “como que alguien tiene que hacerlo”, “me lo han pedido”, “ya que me han elegido”, “no me importa ya que es por tiempo limitado”. Al margen de estas expresiones, lo cierto es que la dedicación a la gestión

académica no es reconocida en toda su importancia, ni respetada en cuanto a su valor para la toma de decisión, ni controlada por la administración, en cuanto al éxito o fracaso de la misma. En resumen, para ejercer los cargos académicos de gestión universitaria las habilidades o capacidades del candidato en la gestión académica universitaria no es, habitualmente, elemento prioritario.

El contexto variable y competitivo de la educación superior, está dándole cada vez más importancia a la competencia directiva. Este es un medio para conseguir un fin, no un fin en sí mismo. Los directores (as) necesitan hacer las cosas apropiadas y hacerlas bien. Tienen que tomar decisiones a cada momento y poner en marcha acciones que se derivan de ellas. Además, debido a que los procedimientos en educación superior se basan en personas, el director (a) necesita comprender la forma de dirigir a sus iguales, dirigir por consenso, dirigir equipos de profesionales de diferentes disciplinas y proveedores de servicios, tanto dentro como fuera de la institución. (Rotger, 1995).

3. Ejecución de la Política de Gestión Académica Curricular: Marco de Referencia.

La Política de Gestión Académica Curricular se estructura en el Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Curricular.

Esta estructura está integrada por tres subsistemas, que a su vez funciona como etapas recurrentes y en secuencia temporal, de un proceso más amplio (Proceso Curricular). A su vez cada subsistema es operado por un proceso cuyo resultado es insumo del siguiente proceso.

Como observamos, la Política de Gestión Académica Curricular se refiere a tres procesos que se complementan entre sí. Para una mayor claridad respecto a la forma en que se visualiza la Política de Gestión Académica Curricular y el Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Curricular se delimitan a continuación:

Gestión: Conducir para que las cosas se hagan bien. (J. Casassus) Conducción y creación de las condiciones para el desarrollo del proceso académico curricular.

Académico: Se refiere a la visualización de una disciplina o ciencia como la base para la estructura académica de una facultad (departamento/áreas – escuela).

Curricular: Se refiere a la desagregación de los contenidos de una disciplina o ciencia, en la estructura o malla curricular del plan de estudios de una carrera, que tiene como objetivo cubrir el perfil de una formación específica.

Estos términos se enmarcan en el concepto de Curriculum, tal como lo visualiza (Álvarez de Zayaz, 2001) que propone lo siguiente:

El Currículo constituye el plan de acción para la formación del profesional que requiere la sociedad, a partir del cual se organiza, dirige, ejecuta y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades del contexto social y los intereses y motivaciones de los actores principales del proceso. (p.1).

El currículo se expresa en una serie de documentos entre los que se encuentran: **Plan de Estudios**, que es el documento oficial y obligatorio que planifica y organiza la carrera o tipo de enseñanza, el **Plan de Asignatura** que indica la propuesta de contenidos y el **Plan de clases** cómo se va a desarrollar la actividad docente y guía de aprendizaje de los estudiantes.

Para el caso que nos ocupa, la Política de Gestión Académica Curricular vista como un proceso, se refiere a la creación de las condiciones para el desarrollo de los procesos académicos y curriculares.

El plan de estudios se puede estructurar por disciplinas/ciencias o por módulos. Cuando se estructura por disciplinas o ciencias se hace más énfasis en la estructura de la disciplina o ciencia. Esto permite que el estudiante profundice en la esencia de la misma y aprenda su lógica,

sus conceptos y leyes fundamentales. Mientras que cuando se estructura por módulos se hace más énfasis en el problema, es decir, en el vínculo con una necesidad propia de la realidad social. (Álvarez de Zayaz, 2001, p.45). Es necesario que haya asignaturas académicas y asignaturas por módulos. El contenido del Plan de Estudios se expresa en el listado de asignaturas o módulos que lo conforman derivados del perfil profesional. (Álvarez de Zayaz, 2001).

La gestión del proceso se enmarca en varios documentos que se convierten en rectores del proceso enseñanza-aprendizaje: plan de estudio, programas de asignaturas, plan de clases (Álvarez de Zayaz, 2001).

La puesta en marcha de la Política de Gestión Académica Curricular por parte de la Universidad de Panamá, llevó a la implementación del **Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular**, para lo cual desarrolló una estructura que sirve de sustento al proceso académico curricular. Con este sistema se pretende garantizar en forma permanente la articulación y conducción entre los organismos de gobierno y autoridades individuales del nivel central, los organismos de gobierno y autoridades del nivel intermedio y los organismos de gobierno y autoridades individuales del nivel de ejecución, cual red de vasos comunicantes, para realizar su oferta académica.

Para la operación del Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académico Curricular funciona, en el Nivel Central, el Consejo Académico, la Rectoría y la Vicerrectoría Académica. En el nivel intermedio funcionan los consejos de facultades, de los centros regionales y extensiones universitarias; y sus decanos, directores y coordinadores.

Es en el nivel intermedio donde se originan las carreras que constituyen la oferta académica de la Universidad; es decir, donde se da el diseño, ejecución y evaluación de las mismas; a cargo de los correspondientes comités directivos curriculares de facultad, de centros regionales y extensiones universitarias, comisiones curriculares y los profesores.

Además, el sistema habilita al comité directivo curricular de cada facultad, centro regional y extensión universitaria, para la ejecución de la política de transformación académica curricular y la puesta en práctica de las decisiones de los organismos de gobierno del nivel central e intermedio en su unidad. Para concretar esta responsabilidad, los comités directivos curriculares contarán con las comisiones curriculares y las comisiones mixtas para el diseño de planes de estudio y programas de asignaturas, ya sea para creación, actualización u otra razón, así como también en el caso de introducción de innovaciones. Se destaca en estos comités directivos curriculares la participación de los directores (as) de departamentos y directores (as) de escuela llamados a cumplir funciones de conducción de su unidad y de liderazgo con los profesores.

El Nivel Ejecutor está integrado por los docentes de los diversos departamentos, responsables del desarrollo de las diferentes carreras de la oferta académica universitaria.

En estos momentos, pasada la etapa de acreditación de la Universidad de Panamá, la política de transformación académico - curricular deja de ser un proyecto y se convierte en una práctica institucionalizada.

El órgano rector de la vida institucionalizada, es el Consejo Académico y la máxima autoridad individual es el Rector, quien está a la cabeza del Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular.

Lo expuesto no significa que la Universidad de Panamá carezca de la capacidad y medios para la creación, revisión y actualización de carreras, sino que se estaba sujeto a las decisiones de las facultades, independientemente de sus docentes, a partir de sus puntos de vista, especializaciones y expectativas; más que las necesidades de la sociedad. Ahora se trata de poner mayor énfasis en las necesidades y expectativas del desarrollo nacional, el mercado laboral, en conjunto con el conocimiento manejado por sus especialistas.

Componentes del Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación

Académica Curricular.

Los comités y comisiones siguientes son componentes del Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Curricular y juegan un papel preponderante en el proceso de llevar a la práctica la política de transformación académica curricular de la Universidad de Panamá; en particular, de la oferta y demanda de carreras.

Comité Directivo Curricular

En cada facultad, centro regional universitario y extensión universitaria, opera un comité directivo curricular, que en el caso de las facultades está integrado por el vicedecano quien la preside, los directores (as) de departamentos y escuelas; en los centros regionales universitarios están integrados por los subdirectores, coordinadores de facultades y de carreras. En las extensiones, por los (as) coordinadores (as) de extensión y los representantes de carreras. En cada uno de los Comités Directivos se requiere además, la presencia de un (una) Magister en Currículum de la Educación Superior.

En todos los casos, las funciones básicas que cumplen son:

- Ejecutar las disposiciones de los órganos de gobierno y autoridades centrales, referentes.
- Coordinar y dar seguimiento al trabajo de las comisiones curriculares de la respectiva unidad académica.
- Asesorar el trabajo de las comisiones curriculares, comisiones mixtas y comisiones Inter facultades u otras actividades vinculadas.
- Verificar que se cumplan los lineamientos académicos curriculares establecidos en la Ley de la Universidad de Panamá en el diseño de los planes y programas de estudio.
- Verificar que los profesores, en el cumplimiento de sus funciones docentes, apliquen los lineamientos académicos curriculares establecidos en el plan de estudio y el programa de las asignaturas que se le ha asignado en una carrera determinada y que se manifiesta en la planificación de aula que realiza el profesor.
- Integrar y coordinar las labores de investigación, evaluación y mejoramiento del currículo y del desempeño docente. (Modelo Educativo, Universidad de Panamá).
- Planificar, impulsar y evaluar acciones de capacitación y proyectos de mejoramiento del desempeño del personal docente.
- Recomendar al decano (a) las acciones a tomar en los casos que así lo ameriten.

- Asistir a reuniones mensuales de evaluación y seguimiento.
- Promover la revisión e innovación curricular de la oferta académica de su unidad.

Comisiones Mixtas

Están integradas por representantes de los sectores productivos y sociales, según ramas profesionales, egresados y miembros de las comisiones curriculares. Tienen el propósito de mantener vínculos directos con los sectores productivos, sociales y egresados, que contribuyan a la adecuación cualitativa y cuantitativa entre los requerimientos específicos del mercado de trabajo y las carreras.

Comisiones Inter facultades

Están integradas por vicedecanos, representantes de los centros regionales universitarios y extensiones docentes, según área de conocimiento y consejos de facultades. Estas comisiones coordinan y establecen acuerdos para el trabajo curricular conjunto, entre carreras pertenecientes al Área o Consejo.

Comisiones Curriculares

En cada unidad académica operan una o varias comisiones curriculares dependiendo de la cantidad de carreras y complejidad de las mismas.

De acuerdo a lo establecido, en el caso de las facultades, las mencionadas comisiones están integradas por profesores de tiempo completo, estudiantes graduandos, y pueden incorporar también a directores (as) de departamentos o de escuelas; en los centros regionales universitarios están formadas por coordinadores de facultades, profesores de tiempo completo, tiempo parcial y estudiantes. En las extensiones universitarias estas comisiones están integradas por representantes de carreras, profesores de tiempo completo y tiempo parcial, al igual que estudiantes.

Atribuciones de los (as) Directores (as) de Departamentos

El artículo 131 del Estatuto Universitario (2009), señala que los Directores de Departamento tienen las siguientes atribuciones:

- a. Dirigir y coordinar las tareas del Departamento, conforme al Estatuto Universitario y reglamentos pertinentes, y rendir informes sobre su desarrollo ante el Decano o Director de Centro Regional;
- b. Convocar y presidir las Juntas de Departamento;
- c. Fomentar el debate académico en el Departamento;
- d. Promover las investigaciones relacionadas con las especialidades del Departamento y el perfeccionamiento profesional de sus profesores;
- e. Elaborar la organización académica del departamento y someterla a la consideración de la Junta de Departamento, conforme a lo establecido en el reglamento aprobado, y presentarla al Decano o Director de Centro Regional para su aprobación.
- f. Coordinar con las Escuelas el desarrollo y la revisión de los programas de las asignaturas propias de la especialidad del Departamento;
- g. Administrar los recursos asignados al Departamento;
- h. Colaborar con las autoridades en la formulación, ejecución y evaluación de los planes y programas de desarrollo de la Facultad;
- i. Presentar informes semestrales de gestión a la Junta de Departamento y al Decano o Director de Centro;
- j. Representar al Departamento en actos, comisiones y comunicaciones oficiales;
- k. Designar las diversas comisiones del Departamento;
- l. Instrumentar, facilitar y participar en el proceso de evaluación del personal del Departamento;
- m. Realizar las otras tareas que le asigne el Decano, los órganos de gobierno y los reglamentos universitarios. (p. 109-110).

Atribuciones de los Directores de Escuela

Artículo 126 del Estatuto Universitario (2009). El Director de Escuela tiene las siguientes atribuciones:

- a. Dirigir y coordinar las tareas de la escuela conforme al Estatuto Universitario y reglamentos pertinentes, y rendir informes sobre su desarrollo ante el Decano o Director de Centro Regional Universitario.
- b. Presidir la Junta de Escuela;

- c. Elaborar los horarios de las asignaturas que se dictan en la Escuela para solicitar el servicio a los Departamentos y comunicar a los mismos el cierre de los cursos con matrícula insuficiente;
- d. Coordinar los procesos de pre-matrícula y matrícula de los estudiantes de la carrera que administra.
- e. Preparar los horarios para los exámenes finales y de recuperación;
- f. Promover la revisión periódica de los planes y programas de las carreras administrados por la Escuela,
- g. Tramitar las solicitudes de convalidación de créditos y de prórroga para la presentación y sustentación de los trabajos de graduación;
- h. Proponer al Decano el tribunal encargado de evaluar los trabajos de graduación;
- i. Coordinar la organización del servicio social que deben prestar los estudiantes y presentarla al Decano o Director del Centro Regional Universitario;
- j. Coordinar con los Directores de Departamentos la asignación de los docentes y supervisar la labor de los mismos;
- k. Velar por el efectivo cumplimiento de las disposiciones vigentes;
- l. Velar porque se mantengan actualizados los expedientes de los estudiantes de la Escuela y dar seguimiento al desempeño académico de los mismos;
- m. Impulsar el proceso de acreditación de la carrera.
- n. Realizar las otras tareas que le asignen el Decano o Director de Centro Regional, los órganos de gobierno y los reglamentos universitarios. (p. 105-107)

Además, tanto los Directores de Escuela como de Departamento tienen participación activa en el Comité Directivo Curricular junto con los Vicedecanos de cada Facultad con la tarea principal de promover la revisión e innovación curricular de la oferta académica de su unidad. Este comité, con estas mismas funciones, también tiene presencia en los Centros Regionales y extensiones donde están integrados por sus respectivos Coordinadores de Facultades y Carreras.

Para la ejecución de estas labores es de vital importancia los insumos en cuanto a información que se reciba de las comisiones organizadas por asignaturas afines o áreas de conocimiento en

cuanto a las necesidades y propuestas de mejora que permiten a su vez enriquecer la oferta universitaria.

Otro organismo primordial en el ámbito curricular se refiere a las Comisiones Inter facultades ya que representan el puente de comunicación entre los Centros Regionales, Extensiones, donde convergen Vicedecanos, representantes de Centros

Regionales y Extensiones cuya función básica está en la realización de un trabajo curricular conjunto entre carreras pertenecientes al Área o Consejo.

Es importante integrar la labor de Facultades, Centros Regionales y Extensiones que tengan en común carreras específicas ya que la debilidad en esta comunicación fue detectada por los Pares Externos, en el Proceso de Acreditación Institucional.

Para superar esta situación es importante que los directores de departamento, escuelas y vicedecanos (as) y el Comité Directivo Curricular del Campus, mantengan comunicación, mediante reuniones, por lo menos una vez al semestre, con miembros (as) del Comité Directivo Curricular de los Centros Regionales y Extensiones (Coordinadores de Extensión y representantes de carrera), con el objetivo de coordinar el intercambio de información actualizada sobre el funcionamiento e innovación de las carreras y participar en eventos académicos vinculados a las mismas.

Los Directores de Escuela y Departamentos también tienen una participación activa en las Comisiones Curriculares que, en colaboración con estudiantes graduandos, profesores tiempo completo y parcial, evalúan y diseñan los planes de estudio y programas de asignaturas de las carreras en base a la normativa oficial.

Personal Académico de la Universidad de Panamá que cumple funciones de Gestión Académica.

Profesores

Según lo establecido en el Artículo 166 del Estatuto de la Universidad de Panamá, el personal académico desempeña la función de docencia, investigación, administración, producción y servicios.

En el Acuerdo N° 8 de la Reunión Ampliada N° 3-10 del Consejo Académico, celebrada el 20 de enero de 2010, se aprobó la definición de las funciones académicas universitarias: docencia, extensión, investigación, producción especializada, producción material, servicios especializados y administración.

Para efectos de esta disposición, la función administrativa es definida de la siguiente manera: Es una función sustantiva correspondiente a las actividades específicas realizadas por los profesores en el marco del cumplimiento de los procesos académicos – administrativos de su unidad o de la institución.

Autoridades

Electos: Rector, Decanos, Vicedecanos, Directores de Centros Regionales, Sub Directores de Centros Regionales.

Designados y Ratificados: Vicerrectores, Secretario General, Director General de Centros Regionales y Extensiones Universitarias.

Designados: Director General de Planificación, Director de Asesoría Jurídica, Directores o Jefes de Departamentos de la Dirección General de Planificación, Directores y Coordinadores de unidades de las Vicerrectorías, Directores de Departamentos, Directores (as) de Escuelas, Directores de Institutos y otros.

El Artículo 80 del Estatuto Universitario (2009), establece los requisitos para ser autoridad elegida, designada o ratificada, y resalta la idoneidad académica del candidato. Debe poseer maestría o doctorado y ser profesor regular. Se exige la nacionalidad y la capacidad académica.

Como se observa, entre los requisitos no se plantea la capacidad ni habilidad en dirección ni gestión académica universitaria.

En el caso de los profesores, aunque entre sus funciones está la de administración, no exige que deba tener determinados requisitos para ejercerla como se hace con la docencia. Se exige al personal académico, para ejercer la docencia, haber aprobado algún programa de postgrado en didáctica o docencia en el nivel superior, o haber aprobado los cursos de didáctica de la educación superior dictados por el sistema de evaluación y perfeccionamiento del profesor; además de maestría o doctorado en el área de conocimiento o especialización en la cual ejerce. Este requisito se exige para participar en Concurso de Banco de Datos, obtener Nombramiento por Resolución,

Ascensos de Categoría y para participar en Concursos Formales (Art. 187 y 188 del Estatuto Universitario, 2009).

Situación actual de la Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular

Fase de Planificación

En la fase de planificación para la creación y actualización de carreras, las Comisiones Curriculares de Facultades, Centros Regionales y Extensiones Universitarias, son responsables de la realización del Estudio Diagnóstico Institucional con la asesoría de la Dirección General de Planificación, de acuerdo a las orientaciones de sus respectivos Comités Directivos Curriculares.

En cuanto al diseño del plan de estudio y de los programas de asignaturas se cuenta, para el diseño de los mismos, con la asesoría de la Vicerrectoría Académica.

Los Directores de Departamentos y Directores de Escuela actúan como miembros del Comité Directivo Curricular.

Esta fase ha tenido un avance significativo en cuanto al mejoramiento de la mayor parte de la oferta académica de la Universidad de Panamá, por lo que es necesario proceder a impulsar la fase de gestión académica curricular.

Fase de Gestión

La Gestión, en las Facultades, está bajo la responsabilidad del Director del Departamento y el Director de la Escuela respectivamente, y sus equivalentes en los Centros Regionales y Extensiones Universitarias. El Director del Departamento es responsable de velar por el nivel científico de la disciplina o ciencia en la unidad académica a su cargo; y por la calidad y pertinencia de los contenidos que los profesores imparten en la formación.

El director de la Escuela, en conjunto con el Director de Departamento, es el responsable de la ejecución del plan de estudio, plasmado en la malla curricular. En ambos casos, tienen que velar por el cumplimiento de la política académica curricular de la Universidad de Panamá, de las funciones que les competen y las que ejercen los profesores en las carreras bajo su responsabilidad, para lo cual deberán darle seguimiento a su desempeño.

Al Director de Departamento le compete dar seguimiento a las funciones de investigación, extensión, administración, producción y servicios y debe tener una estrecha colaboración con el director de escuela en el seguimiento del proceso docente, lo que implica velar para que el profesor desarrolle el programa de la asignatura que le corresponde en el marco de la política académica curricular de la universidad y acorde con las características, contenidos, actividades, metodología, evaluación, etc., plasmados en el programa analítico oficial de la carrera.

Estas dos autoridades, junto con el Vicedecano de la Facultad, forman parte del Comité Directivo Curricular que tiene entre sus funciones promover la revisión e innovación curricular de la oferta de su unidad académica. Corresponde a la Vicerrectoría Académica solicitar información a esta unidad con referencia al accionar de los directores de escuelas y departamentos, sobre los resultados obtenidos en las acciones dirigidas a gestionar el currículo.

Para lo anterior se sugiere la organización de los profesores por asignaturas o grupos de asignaturas afines que, formando equipos de trabajo, evalúen las fortalezas y debilidades a las que se enfrenta el desarrollo del programa, la ejecución de la planificación de aula, las necesidades y los resultados del proceso de enseñanza - aprendizaje. Además, es importante realizar esfuerzos de plan de aula para que el programa de la asignatura alcance su cometido en el tiempo previsto y se logren las competencias preestablecidas.

Todo esto se constituye en insumo para un plan de mejoramiento donde se expresen y atiendan las necesidades curriculares (contenidos, metodología, bibliografía, evaluación) de recursos, prerrequisitos, laboratorios, actividades extracurriculares, de actualización, extensión, investigación, capacitación, colaboración con otros organismos, etc.

El plan de mejoramiento, con su debida sustentación, deberá proponer tiempos, responsables (profesores de curso y autoridades) y ser enviados al equipo de director de Escuela y de Departamento para gestionar y dar seguimiento a su cumplimiento.

Estos a su vez, deberán rendir informe de lo planeado y lo logrado en este aspecto, al Comité Directivo de la Facultad del cual forman parte y que es convocado por el Vicedecano.

El Director de la Escuela debe promover el cumplimiento del plan de estudio para lo cual es necesario que al inicio, durante y al final del semestre esté atento al nombramiento y asistencia de los profesores a clases.

Para obtener elementos que permitan la evaluación de la pertinencia de la carrera frente a las necesidades profesionales del mercado y la sociedad, el Director de la Escuela debe mantener un registro actualizado de los egresados de la carrera que permita la comunicación permanente con los mismos para incorporarlos en actividades co-curriculares como conferencias, seminarios, talleres, visitas, donde se intercambien experiencias, conocimientos, novedades requeridas de esta oferta educativa.

Además, el Director de la Escuela debe mantener vínculos y relaciones de coordinación con Escuelas y Departamentos de la Facultad, así como con otras organizaciones del país y del extranjero, que permitan el intercambio de experiencias y recursos para el adecuado desarrollo de su labor.

Una vez diseñado el plan de estudios y los programas de las asignaturas de una carrera, en los Departamentos y las Escuelas, se debe pensar en los cambios que se han de incorporar al trabajo diario de la docencia con respecto a la replanificación curricular, el desarrollo de las clases y la evaluación de los aprendizajes, a fin de evaluar las medidas a tomar y las acciones a ejecutar para hacer compatibles los cambios requeridos.

Ese modo de ejercer la docencia implica que lo que se hacía diariamente, bien o mal, que era lo aceptado y en lo que se vertía la individualidad y los intereses del personal que ejerce la docencia, debe ser reemplazado por las orientaciones que ofrece el modelo educativo y la Política Académica Curricular de la Universidad de Panamá, que da coherencia al quehacer universitario y ofrece un sello de calidad al egresado de las diferentes carreras. Esto lleva a la necesidad de compartir con el personal académico responsable, las funciones del docente y la normativa que orienta la vida académica de la universidad con el objetivo de propiciar el conocimiento de las ventajas del cambio y orientar en el modo de operar del mismo.

Fase de Evaluación

La evaluación básicamente consiste en comparar lo ejecutado con lo planificado, lo realizado con lo previsto. Conlleva la medición del grado de cumplimiento de los objetivos y metas. La determinación de limitantes y problemas, las correcciones necesarias con el fin de lograr el mejoramiento de la calidad de los servicios brindados. Implica, además, la determinación del grado de ejecución del programa o proyecto.

Para este proceso resulta de vital importancia los planes de mejoramiento propuestos por los equipos de docentes organizados por asignatura o grupos de asignaturas y el grado de

cumplimiento de los mismos al final de cada semestre, lo que permite la reprogramación y toma de decisiones que lleven al logro de los objetivos propuestos.

Tanto los Directores de Escuelas como de Departamentos, deben trabajar en coordinación con los profesores para atender situaciones vinculadas a la asistencia, rendimiento, dificultades con los estudiantes, con los programas, bibliografía, recursos, etc.

Las Escuelas a su vez deben tener atención expedita a las dificultades que tengan los estudiantes vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje o en materia de la gestión administrativa.

Los Departamentos también requieren evaluar la gestión de las actividades de investigación, extensión, producción, actualización, realizadas por los docentes con miras a tener una visión completa de la dinámica de la unidad.

En cuanto a la evaluación del profesor, está regulada por el sistema de evaluación del desempeño del profesor. Sin embargo, los resultados de esta evaluación son confidenciales, por lo que queda difícil recoger alguna información sobre los resultados del Proceso Académico Curricular, en el Departamento y la Escuela.

Corresponde a la Vicerrectoría Académica, solicitar informe de los resultados de la gestión académica y curricular que realizan Escuelas y Departamentos, lo que a su vez se debe reflejar en una serie de documentos e informes que se solicitarán periódicamente.

Aspectos relevantes del Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular.

Debemos tener presente algo que pasamos muchas veces inadvertido y en otras, no actuamos para superar lo que se convierte en tradicional y nos inmoviliza.

La estructura de toda organización actúa como factor constitutivo vinculado a la permanencia de la misma, que tiene la doble condición de reforzar lo existente y de oponerse a lo emergente. Por un lado, le da vida y permanencia a la organización y por otra, la congela y detiene su transformación. No se deben ver estos factores como obstáculos, sino ver qué acciones se desarrollan que sean a su vez compatibles con esos factores. (Schuarstein, L. 1998).

Por tanto, en la puesta en marcha del Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular, debemos asumirlo como procesos creativos y participativos de todos los actores involucrados.

El concepto de planificación, gestión y evaluación académica curricular, encuentra amplia fundamentación en el Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá.

Planificación Académica Curricular

En primera instancia, se requiere la búsqueda de la adecuación entre la oferta y demanda universitaria a las necesidades socioeconómicas para garantizar la pertinencia, relevancia y conexión de la teoría y la práctica; para dar una respuesta oportuna y efectiva a las demandas de la sociedad. Se plantea que los planes y programas de estudio deben ser evaluados e innovados para hacerlos acordes a las necesidades de la región, el país y al desarrollo del conocimiento.

También hace énfasis en la consolidación del proceso de virtualización y flexibilización curricular orientado por los nuevos modelos pedagógicos con el uso intensivo de tecnologías de la información y comunicación.

En cuanto al personal docente, se indica la importancia de iniciar procesos de apoyo a los Departamentos y Escuelas que les facilite y unifique la labor de gestión vinculada a los procesos áulicos, y que a su vez facilite una dinámica que garantice la calidad del servicio ofrecido, acompañado de planes de mejoramiento continuo.

Se hace referencia al fomento y desarrollo de la creatividad y la actualización disciplinaria y metodológica del cuerpo académico, además, se plantea la necesidad que los docentes tengan a su disposición y utilicen en forma racional, adecuada y oportuna, los recursos académicos.

Otro aspecto de relevancia en las políticas académicas está en el interés de la Universidad de Panamá en fomentar la vinculación de la docencia con el mundo del trabajo, con miras a perfeccionar y profundizar las competencias profesionales de los futuros egresados.

Se plantea como una política académica el desarrollo de un plan de capacitación permanente que le permita al docente incorporar competencias metodológicas conducentes a elevar la calidad de los procesos de aprendizaje en el aula de clases.

Señala el modelo educativo que el profesor en su nuevo rol educativo, es el motor que impulsa las capacidades de los alumnos planificando y diseñando experiencias de aprendizaje más que la simple transmisión de los contenidos. “El profesor debe ser el diseñador y gestor de su propio trabajo en el aula” (Modelo Educativo y Académico 2009, p.49).

Gestión Académica Curricular

En cuanto a la gestión como proceso, se refiere a la conducción y creación de las condiciones para el desarrollo del proceso académico curricular, constituido por dos procesos complementarios. Uno, conducente a la incorporación del conocimiento disciplinario y científico – tecnológico, en una Estructura de Facultades, Departamentos y Escuelas, que sustentan una o varias carreras. el otro conduce al diseño curricular que permite a la Universidad el desarrollo de su oferta académica que garantiza la formación de profesionales en el marco de las disciplinas, ciencias y valores, así como también la prestación de servicios de apoyo a la comunidad, para el logro del bienestar social del país. Los contenidos de las disciplinas, ciencias y valores se desglosan en la malla curricular que han de constituir el plan de estudios, los programas de asignaturas y planes de clases.

La Transformación Académica Curricular en la Universidad de Panamá, está llamada a orientar hacia una nueva manera de pensar y diseñar las carreras de la oferta educativa universitaria y,

consecuentemente, a una nueva manera de administrar el proceso enseñanza – aprendizaje y ejercer la docencia.

El proceso de gestión académica curricular se considera democratizador, dado que su construcción se realiza por medio de equipos de trabajo que realizan interacciones entre el contexto interno y externo del proceso docente. Además, es flexible y holístico, ya que tiene la posibilidad de ser reformado y ajustado a las variantes situaciones que se dan en el ejercicio docente y propugna por una visión totalizadora del proceso pedagógico, propiciando la comunicación y reflexión entre los actores que son los que van a generar las acciones deseadas de la gestión docente.

Evaluación de la Gestión Académica Curricular

En cuanto al proceso de evaluación, este es eminentemente participativo, pues se pretende que mida el resultado de las competencias alcanzadas por los estudiantes en el ejercicio del proceso enseñanza aprendizaje, de su asignatura en particular y en relación con el plan de estudio de la carrera.

Para que la Evaluación Académica Curricular tenga sentido, debe planificarse por el Director de Escuela o su equivalente, con la participación del Director del Departamento o su equivalente y realizarse en conjunto con los profesores de la carrera. Tendrán como insumos, los programas semestrales de las asignaturas de los profesores, sus programas analíticos de asignaturas y el plan de estudio de la carrera.

Tendrá como instrumentos de apoyo los formularios 7 y 8 referidos a los dominios del perfil profesional y su relación con las asignaturas. El punto focal, es lo planeado, lo ejecutado y lo logrado en el proceso enseñanza aprendizaje por los estudiantes y lo actuado por los profesores.

Resultados alcanzados en el desarrollo de la Política de Transformación Académica Curricular durante el período 2004-2012.

Para señalar los resultados y calificarlos de buenos, malos o regulares, no basta con que hayan sido enunciados porque podemos decir, bueno, se obtuvieron resultados porque no había otra opción que trabajar y esto no es suficiente en su aplicación. Pero aquí viene la explicación del por qué se inició este artículo señalando como antecedente de la Política, el diagnóstico del primer Plan de Desarrollo Universitario 1984-1987.

Ese diagnóstico ha sido el estudio más exhaustivo realizado sobre el funcionamiento de la Universidad de Panamá. Ninguno de los planes o estrategias posteriores contó con un estudio parecido, ni tampoco se hizo un balance entre la situación del momento y lo que se quería lograr con el nuevo plan o estrategia propuesto. Seguramente, si hacemos el estudio, encontraremos acciones positivas en algunos sectores, como la propuesta de Manual de Procedimientos de Creación, Actualización, Apertura y Cierre de Carreras de 1985, el cual no se generalizó. Por tanto, si vemos los resultados presentados en este punto y lo comparamos con el referente académico curricular mencionado, podremos decir con cierta propiedad, qué temas fueron realmente atendidos.

Logros registrados

Documentos formulados y aprobados en Consejo Académico.

- Política de Transformación Académica Curricular de la Universidad de Panamá. C.A. N° 44-04-2004.
 - Gestión Académica Curricular
Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular.
 - Oferta y Demanda de Carreras.
Manual de Procedimientos y Criterios Académicos para la Creación, Actualización, Apertura y Cierre de carreras.

Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá. C.A.-2009.

Operación del Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular.

Con el funcionamiento del Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular se garantiza el instrumento para la creación y actualización permanente de la oferta académica de la Universidad de Panamá, a partir del diagnóstico de la oferta y demanda y de perfiles profesionales. Al sistema se han incorporado especialistas en currículum, egresados de la Maestría en Currículum del ICASE.

Otros logros:

- La Política de Transformación Académica Curricular que se aprobó en 2004 y comenzó su implantación en el 2005 con la puesta en marcha del Sistema de Planificación, Gestión y Evaluación Académica Curricular con el proceso de Actualización de la oferta académica de la Universidad de Panamá, esto facilitó alcanzar la Acreditación de la Universidad de Panamá con CONEAUPA en el 2012.
- Con la Acreditación de la Universidad de Panamá en el año 2012, que registró una oferta académica de 169 carreras entre licenciaturas y técnicos, 41 fueron actualizadas, 38 creadas, 79 en proceso de actualización, y 11 no han iniciado el proceso.
- Quedó en evidencia que el proceso de planificación académica realizado por las Comisiones Curriculares ya forma parte de nuestro quehacer cotidiano.
- En cada una de las 19 facultades, 10 centros regionales y 2 extensiones, existe un Comité Directivo Curricular responsable de la aplicación de la Política de Transformación Académica Curricular y las Comisiones Curriculares correspondientes a las carreras.

Los siguientes cuadros muestran la labor realizada por los Comités Directivos de las unidades académicas de la Universidad de Panamá y las respectivas Comisiones Curriculares de las carreras:

Tabla N° 2

Carreras ofrecidas por la Universidad de Panamá en el año 2004

Facultad	Lic.	Téc.	Total
			119
Admón. Empresas	9	3	12
Admón. Pública	5	0	5
Arquitectura	4	3	7
Bellas Artes	10	0	10
C. Agropecuarias C.	8	5	13
Educación	6	0	6
C. Naturales, E. y T.	15	2	17
Com. Social	4	0	4
Derecho	1	0	1
Economía	2	3	5
Enfermería	1	1	2
Farmacia	1	0	1
Humanidades	15	7	22
Informática, E. y C.	4	1	5
Medicina	4	2	6
Med. Veterinaria	1	0	1
Odontología	1	1	2
Psicología	0	0	0
Ingeniería	0	0	0

Fuente: Vicerrectoría Académica

Tabla N° 3

Carreras ofrecidas por la Universidad de Panamá en el año 2012.

Facultad	Creadas	Actualizadas	Proceso	No han iniciado	Tec.	Lic.	P	Totales
Admón. Empresas	3	8	4		5	10		15
Admón. Pública	3	2	4		3	6		9
Arquitectura	2	1	9		6	6		12
Bellas Artes		4	8			12		12
C. Agropecuarias	7	7	1		8	7		15
C. Educación			8		1	5	2	8
C. Naturales, E. y T.	3	1	18	2	4	20		24
Com. Social	3	5			3	5		8
Derecho	2		1	2	3	2		5
Economía	2	1	2	2	3	4		7
Enfermería		2			1	1		2
Farmacía	1	1			1	1		2
Humanidades	9	7	12	1/cierre 1	13	17		30
Informática			6		1	5		6
Medicina	1	1	2	3	2	5		7
Med. Veterinaria			1			1		1
Odontología	1		3		3	1		4
Psicología	1	1			1	1		2
Ingeniería								
TOTALES	38	41	70	11	58	109	2	169

Fuente: Vicerrectoría Académica.

Tabla N° 4

Carreras ofrecidas por la Universidad de Panamá en el período 2013 - 2016.

Facultad	Creadas	Actualizadas	R. A.	PRO	Tec.	Lic.	P	Totales
Admón. Empresas	4	6	10	1	8	12		21
Admón. Pública	2	1	5	3	5	6		11
Arquitectura	4	9			6	7		13
Bellas Artes		5	3	4		12		12
C. Agropecuarias	1	1	13		7	8		15
C. Educación	2	4		3	1	6	2	9
C. Naturales, E. y T.	2	10		13	5	20		25
Com. Social			8		3	5		8
Derecho		1	2	2	3	2		5
Economía		2	4	1	2	5		7
Enfermería			2		1	1		2
Farmacia		2			1	1		2
Humanidades	5	16	9	1	13	18		31
Informática			2	4	1	5		6
Medicina		2	2	3	2	5		7
Med. Veterinaria	1	1			1	1		2
Odontología		1	1	2	3	1		4
Psicología			2		1	1		2
Ingeniería	13			3	2	14		16
TOTALES	34	61	63	40	65	130		198

PRO: No han tenido primera Actualización.

R.A.: Segunda Actualización 2018. Fueron actualizadas entre el 2004-2012.

Fuente: Vicerrectoría Académica.

Tabla N° 5

Carreras ofrecidas por la Universidad de Panamá en proceso de reactualización en el período 2012-2018.

Facultad	Lic.	Téc.	P	Total
Admón. Empresas	2	5		7
Admón. Pública	2	4		6
Arquitectura		2		142
Bellas Artes	1	12		12
C. Agropecuarias C.	5	7		3
Educación		3		13
C. Naturales, E. y T.	4	9		7
Com. Social	3	4		4
Derecho	3	1		5
Economía	2	3		2
Enfermería	1	1		2
Farmacia	1	1		12
Humanidades	7	5		6
Informática, E. y Com.	1	5		5
C. Medicina	2	3		
Med. Veterinaria				
Odontología	3			3
Psicología	1	1		2
Ingeniería	1	3		4
Totales	39	69		108

En este bregar de la Transformación Académica Curricular, es necesario resaltar que se desarrolló una intensa capacitación de integrantes de las Comisiones Curriculares de todas las unidades académicas de la Universidad, con el propósito de habilitarlos para enfrentar la responsabilidad de realizar los estudios diagnósticos para la Creación o Actualización de Carreras y el Diseño o Rediseño de las mismas, según sea el caso. Esta capacitación incluyó a

profesores y en algunos casos a Directores de Departamento o escuelas de las facultades y sus equivalentes en los Centros Regionales y Extensiones Docentes. Estas han tenido que repetirse continuamente por cambios en las comisiones y las direcciones, las cuales han sobrepasado los 3,000 profesores.

También se dictaron capacitaciones en evaluación de competencias y manejo de la técnica de portafolio, a solicitud de las facultades.

A partir del 2013, de manera formal se inician actividades de capacitación para implantar el proceso de gestión y de evaluación académica curricular, en el que se trabajó con los formularios 7 y 8 referidos al perfil profesional y a los programas de asignaturas trabajados por los profesores.

Es importante tomar en cuenta que en todos los Procesos Académicos Curriculares, de enseñanza – aprendizaje, juegan papel preponderante los decanos, Directores de Centros y Coordinadores de Extensiones, los Directores de Departamentos, Directores de Escuelas y Profesores; Coordinadores de Facultades y Coordinadores de Carreras, por lo que es necesario que estos tengan claridad en estos procesos.

A continuación anotamos algunas debilidades y acciones correctivas:

Debilidades

- En lo académico curricular parece prevalecer el interés particular de las horas de clases, sobre lo académico.
- Débil apoyo y liderazgo a lo académico curricular.
 - Poca claridad de la función de gestión universitaria.
 - Poca dedicación al seguimiento de los profesores en el desempeño de sus respectivas funciones.
 - El trabajo de los profesores en las Comisiones Curriculares se dilata demasiado.

Acciones Correctivas

- Mayor comprensión por parte de las autoridades de las Facultades, Centros Regionales y Extensiones, de la importancia de la gestión académica.

- Organizar y desarrollar acciones de capacitación a quienes participan en los órganos de gestión,
- Buscar mayor articulación y relación entre el Comité Directivo Curricular de las Facultades, Centros y Extensiones con la vicerrectoría académica por medio de los especialistas en currículum, que deben actuar como asesores en las unidades académicas con la orientación y apoyo de la Dirección Curricular.
- En cuanto a la capacitación y actualización de los docentes, consideramos que se necesitan interlocutores en las unidades académicas y los más indicados por sus funciones son los directores de Departamentos y Directores de Escuela.
- Se debe revisar la propuesta de creación de la unidad de capacitación y actualización del profesor, a fin de tomar decisiones para su fortalecimiento.

Como momento culminante de este peregrinaje de 12 años, debo expresar, que lo expuesto en este trabajo es mi punto de vista, mi apreciación de lo realizado durante el proceso y en el período; pero debo manifestar que lo visualizado aquí no se hubiera alcanzado si no se hubiera consolidado un equipo comprometido y capaz, compuesto por distinguidos profesionales especialistas en diferentes áreas tales como gestión educativa, currículum, didáctica, evaluación, pero mucho más importante en estos logros, es el reconocimiento al aporte de los profesores de todas las unidades académicas de la Universidad de Panamá que creyeron en el proyecto; se comprometieron y confiaron en nuestra conducción. Además, debemos reconocer que siempre contamos con el apoyo irrestricto y orientaciones oportunas de las autoridades respectivas.

Referencias

- Álvarez de Zayas C.M. (2004). *Discurso Curricular*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz, J. D. (2012). *Manual para la Administración Curricular Universitaria*. Panamá, Panamá. Vicerrectoría Académica.
- Díaz, Jorge, Liriola de Echeverría y Maribel Gómez. *Carreras Ofrecidas por la Universidad de Panamá*. Años 2004. Vicerrectoría Académica.
- Gómez Fernández, A., Arboleda Jaramillo, C.A. (2008). Los Equipos de Alto Desempeño en la Gestión Curricular: Propuesta para la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Pontificia Bolivariana. *Revista Ciencias Estratégicas*, volumen 16 (núm. 19-enero), 9-21.
- Universidad de Panamá – ICASE (1984). *Diagnóstico, Política y Estrategias*. Panamá, Rep. de Panamá: Imprenta del ICASE.
- Universidad de Panamá (2004). *Manual de Procedimientos y Criterios Académicos para la Creación, Apertura, Actualización y Cierre de Carreras*. Panamá: Imprenta Universitaria.
- Universidad de Panamá (2004). *Política y Proyecto de Transformación Académica Curricular*. Panamá: Imprenta Universitaria.
- Universidad de Panamá (2009). *Estatuto Universitario*. Modificado por la Gaceta Oficial N° 27879-B de 30 de septiembre de 2015.
- Universidad de Panamá (2009). *Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá*. Panamá, Panamá: Imprenta Universitaria.
- Rotger, J. (Sept. 1995). *Foro Formación para la Dirección y Gestión Académica Universitaria*. En Rodríguez, A., Rotger, J. y Martínez F. (Coordinadores). *Seminario de Políticas de Desarrollo de Personal Universitario*. Universidad de Barcelona, España.
- Schuarstein, L. (1998). *La Paradoja del cambio en las organizaciones*. Diseño de Organizaciones: Tensiones y Paradojas. Buenos Aires: Editorial Paidós. SAICF

Gestión y cambios en el sistema educativo panameño: Huellas e hitos.

<p>Pág. 59 - 74</p>	<p>Resumen</p>
<p>Dr. Franklin De Gracia G.*</p>	<p>El artículo hace alusión al desarrollo histórico y dinámico que ha experimentado la transformación educativa, desde 1904, hasta nuestros días. Se resumen las principales iniciativas, conducentes a encontrar la tan anhelada “Calidad Educativa”, a través de la implementación de modificaciones legislativas, reformas estructurales y orgánicas, diseño y ejecución de estrategias, planes, programas y proyectos. Se profundiza en el análisis de la gestión del cambio y la participación de los actores socioeducativos, como elementos fundamentales, para viabilizar la “Transformación Curricular” de la Educación panameña durante el periodo 2010 – 2014. Se describen las etapas y fases propias del Enfoque de Planificación Participativa y su impacto dentro del proceso de diseño y ejecución del proyecto.</p>
<p>Universidad de Panamá</p> <p>Facultad de Ciencias de la Educación Investigador docente</p>	<p>Palabras clave: Gestión del cambio, planificación educativa, planificación participativa, reforma educativa, transformación curricular.</p>
<p>franklin.degracia@up.ac.pa</p>	<p>Abstract</p>
<p>Fecha de Entrega: Junio de 2016.</p>	<p>The article alludes to the historical and dynamic development that has experienced the educational transformation, since 1904, until our days. It includes a summary of the main initiatives, leading to achieve the longed-for “Education Quality”, through the implementation of legislative changes, structural and organizational reforms, design and execution of strategies, plans, programs and projects. It goes deeper into the analysis of change management and the participation of socio-educational actors, as fundamental elements to ensure the viability of “Curriculum Transformation” of the Panamanian education during the period 2010 - 2014. This also describes the stages and phases of the participatory planning approach and its impact within the design process and project implementation.</p>
<p>Fecha de Aceptación: Agosto de 2016.</p>	<p>Keywords: Change management, educational planning, participatory planning, educational reform, curricular transformation.</p>

Introducción

Panamá, al igual que la mayoría de los países en el mundo, ha atravesado por procesos de cambio dentro del engranaje Educativo. A través de su historia se evidencian momentos claves o hitos, muchos de los cuales coinciden con períodos políticos. La dinámica de esos cambios, ha cifrado la esperanza en un sistema educativo capaz de desarrollar una visión acorde a la construcción ideológica - política del momento, con una intención manifiesta de mejorar los resultados obtenidos en el tiempo y espacio.

Este artículo presenta, en primer lugar, el desarrollo y evolución que ha experimentado el sistema educativo panameño a través de la vida republicana, desde 1904, hasta nuestros días. Se describen hitos normativos, relacionados con las reformas, cambios y transformaciones que se instituyeron en líneas definitorias de la educación nacional, a través de modificaciones legislativas, reformas estructurales y orgánicas, diseño y ejecución de estrategias, planes, programas y proyectos destinados a obtener mejores resultados dentro del campo educacional panameño.

Luego, se realiza un análisis de la gestión del cambio y la participación de los actores socioeducativos, como elementos fundamentales, para viabilizar la “Transformación Curricular” de la educación panameña durante el periodo 2010 – 2014. Se describen las etapas y fases propias del Enfoque de Planificación Participativa y su impacto dentro del proceso de diseño y ejecución del proyecto.

Los cambios educativos en Panamá

A inicios del siglo XX y en los albores de la nueva república, Panamá se enfrentaba a problemas muy parecidos a los que casi un siglo antes habían tenido la mayoría de los países de la América Hispánica, entre los cuales estaba estructurar una educación que respondiera a los principios filosóficos y políticos del momento.

Según Soler R. (1977), desde el instante del nacimiento del nuevo Estado en 1903; se desarrolla un pensamiento pedagógico educativo, con una fundamentación histórico-geográfica muy vinculada a los principios filosóficos y políticos de la democracia liberal. Si esto es así, es un hecho que ya para esa época, las corrientes filosóficas e ideológicas, marcaban el rumbo de estructuración y transformación política y filosófica de la educación panameña.

Para el tratamiento y análisis de los acontecimientos experimentados durante el desarrollo educativo de la nación panameña, es conveniente realizar un recorrido histórico, desde una perspectiva bibliográfica de los principales hitos pedagógicos, para determinar sus aportes en el proceso de transformación de la educación panameña.

Octavio Méndez Pereira, quien es considerado por algunos el primer historiador de la educación panameña, reconocía que desde muy temprano se trazaron las líneas de conducción del sistema educativo a través de su primera ley orgánica y decía en 1916: *“Desde la Ley 11 de 1904, Orgánica de Instrucción Pública, principia la era de nuestros adelantos escolares. Desde entonces ha venido operándose en los diversos grados de la enseñanza una serie de modificaciones que constituyen realmente una organización pedagógica”*. (Méndez Pereira, 1916, p.47)

Surge una legislación que organiza la Instrucción Pública de Panamá, a pocos días de la aprobación de la Constitución Política de la nueva República, *“Los legisladores hicieron lo mejor que pudieron en la preparación de una ley que se necesitaba con urgencia, para poder proceder a iniciar el andamiaje del sistema escolar nacional”* (Cantón, 1955, p. 19). Esta ley dividió la instrucción pública en enseñanza primaria, secundaria, industrial y profesional. La secundaria se refería única y exclusivamente a *“instrucción secundaria en letras y filosofía”*.

La Ley Orgánica y su implementación saborearon un periodo corto pero intenso sin mayores cambios, hasta que en el año 1913, las reformas tuvieron su punto cumbre con la promulgación de la Ley 31 de 26 de febrero. La innovación más relevante, de esta nueva experiencia legal, fue la creación de la Inspección General de Enseñanza Primaria; se instituyó una nueva división territorial para la administración escolar y se crearon las Asambleas Pedagógicas conformadas

por docentes de todo el país, para discutir los problemas de la educación en una reunión de proporciones nacionales.

Este fue el primer y mayor escenario de participación de los docentes en la dinámica y desarrollo de la educación panameña.

En el año 1915, se oficializaron provisionalmente, los planes, programas y reglamentos de las escuelas rurales urbanas, secundarias y normales en todo el país, a través del Decreto 14 de 3 de mayo de este mismo año.

Cinco años más tarde (1920), se expande la educación secundaria, y se crean escuelas normales en el interior del país. A través del Decreto 1 de 27 de febrero, se reitera el principio de obligatoriedad, gratuidad de la enseñanza, y se prevé la creación de una universidad. Además, se formulan nuevos planes y programas de estudio para la formación.

Entre 1920 y 1940 se produce un predominio de las ideas pedagógicas de la escuela activa, la teoría aristotélica y la pedagogía herbatiana y se clama por reformas a la educación.

Dentro de ese periodo, en 1935, se crea la Universidad de Panamá, primera casa de estudios superiores universitarios de la época republicana. En 1938, se inaugura la Escuela Normal de Santiago de Veraguas y desaparecen las otras escuelas normales en el resto del país.

El cambio político y jurídico que se produce en Panamá a partir de 1941, acarrió innovaciones legislativas y administrativas que crearon el Ministerio de Educación, como consecuencia de un nuevo orden constitucional. Se propuso que todos los establecimientos de enseñanza, tanto públicos como privados, dependieran directamente del Ministerio de Educación. Se implementaron programas educativos dirigidos a los indígenas como obligación imperativa. Se mantuvo el principio de obligatoriedad en la educación primaria, así como la gratuidad de este nivel, de la normal, vocacional y secundaria.

La Constitución Política de 1941, ordenó legislar para que el Estado facilitara a los panameños (as) económicamente necesitados, el acceso a todos los grados de enseñanza, tomando como

base únicamente la aptitud y la vocación. Igualmente esta Constitución, suprimió las Secretarías y los Secretarios de Estado.

La nueva Carta Magna, surca el sendero para el nombramiento del primer Ministro de Educación de Panamá, cargo que recayó en la persona del Dr. José Pezet. Con el establecimiento del nuevo ministerio en 1941, se logró una transformación en las estructuras político - administrativas del país, inspiradas en ideas renovadoras, las cuales contribuyeron, sin duda alguna, al desarrollo del ideario democrático.

En 1946, nuevamente el estado panameño renace a través de una nueva Constitución Política, y posterior la aprobación de la recién inaugurada Ley Suprema; se aprueba la nueva Ley 47 Orgánica de Educación, vigente hasta nuestros días.

Como se observa, los problemas de organización y gestión en busca de un sistema educativo eficiente y de calidad, han sido constantes y a partir de la segunda mitad del siglo pasado (s. XX), y tal vez sin diferencia del antes o el después, es común escuchar el discurso de la “*existencia de una crisis permanente de la Educación*”; el que se hace acompañar de forma ambivalente del término “*Calidad Educativa*”, sin precisar ni el qué de la crisis, ni el cómo solucionarla; y que esto de alguna manera se traduzca en los resultados anhelados por todos en el transcurrir de los tiempos.

Se precisa dar una ojeada a los más relevantes esfuerzos que se escenificaron, a partir de la última Ley Orgánica (1946), para dar fe del interés manifiesto y de la intención declarada por mejorar la “Calidad de la Educación”, entre los que se destacan a continuación: **Comisión de Estudio de la Educación Nacional (1947-1950)**, cuya función era “hacer una revisión científica de la organización y prácticas educativas vigentes, a fin de poder encauzar el proceso de la educación nacional a la luz de las necesidades y recursos del país”. La cual a todas luces, no satisfizo las necesidades de quienes gobernarían el país los próximos años.

En 1956, se presentó el “**Estudio del Sistema Educativo de la República de Panamá de Ismael Rodríguez Bou**” ante la Asamblea Nacional en 1957, recomendado por el Consejo de Economía Nacional y el Banco Mundial, como contribución para la elaboración del Plan de Desarrollo Económico de la República.

Posteriormente, el Gobierno del Presidente Constitucional Marco Aurelio Robles Méndez, comisionó al educador francés Jacques Quignar con la intención de realizar estudios sobre la educación secundaria panameña y hacer las recomendaciones necesarias, para superar los pobres resultados obtenidos en la educación de la época.

Estos estudios eran mejor conocidos como “**Plan Quignar, 1965**”. En esta década, los modelos de gestión y cambios prosperan muy poco. Por tanto, se propone en 1968 el **Plan Nacional de Educación**, también conocido como “el Plan Pensilvania”; este se desarrolla con el esfuerzo conjunto de un grupo de educadores panameños y de funcionarios de la Universidad Estatal de Pensilvania. Se focalizó en la revisión de documentos, visitas a las escuelas y entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación; haciendo recomendaciones integrales para transformar el sistema educativo, las cuales se extendían hasta 1983.

Estos esfuerzos son en sí mismos los antecedentes a lo que sucederá a partir de 1970, cuando bajo la responsabilidad de la Junta Provisional de Gobierno se crea la **Comisión de Alto nivel, para la Reforma Educativa**. Según el Ideario de la Reforma Educativa (1975): *Era necesario estudiar y analizar el porcentaje de deserción escolar a lo largo de todos los niveles, el porcentaje de alumnos que nunca llegan a concluir la escuela secundaria, el tipo de preparación de los que egresan de la secundaria y la Universidad.*

Luego del rechazo del que fue objeto la Reforma Educativa y su posterior abolición en 1979, el sistema educativo cae en un letargo durante 25 años; con algunos intentos, por realizar cambios profundos, recomendados por la Comisión Coordinadora de Educación Nacional. Hasta que en 1995, se presenta la “**Estrategia decenal de modernización de la educación panameña**”. Esta propugnaba, construir un modelo de educación democrática y de calidad, capaz de formar a todas las personas, de todas las regiones y condición social del país, para que adquieran los

conocimientos, actitudes y destrezas, que les permitieran vivir y participar activamente en la sociedad moderna.

Haciendo énfasis en el Fomento de la democratización de los servicios educativos; Atención prioritaria al mejoramiento de la calidad de la educación; búsqueda de una planificación y gestión moderna, descentralizada y eficiente; ampliación de la participación de la familia y la comunidad en la educación.

Con una hoja de ruta, definida por la “*Estrategia Decenal*”, el 3 de abril de 1996 el Gobierno Nacional y el Banco Mundial, firmaron un convenio para mejorar la educación en las áreas más pobres del país y se inicia el proceso de **Actualización de la Educación Básica General**, a través del “*Proyecto de Educación Básica General*” con tres sub componentes: Aumento de la calidad y equidad de la educación; expansión de la educación preescolar y fortalecimiento institucional.

Como se ha visto hasta ahora, los cambios de gobierno y por consiguiente de intereses, se constituyen en el Istmo en un impedimento natural para la continuidad de planes y proyectos. La educación, evidentemente, no podía constituir la excepción.

Con la terminación del período gubernamental en 1999, se dejó a un lado la “*Estrategia Decenal*”, por consiguiente se suspende una proyección de desarrollo educativo a diez años. Pasaron dos gobiernos, durante casi dos lustros, el desarrollo del sistema educativo sufre una desaceleración, se carece de un plan definido a seguir. Este fenómeno precisa analizarlo y comprenderlo directa o indirectamente vinculado al proceso histórico de la gestión educativa en Panamá.

Con el inicio de un nuevo período gubernamental y la aprobación del Decreto Ejecutivo N°944 de 21 de diciembre de 2009; "Por el cual se implementan experimentalmente nuevos planes y programas de estudios en el segundo nivel de enseñanza o educación media", inicia el proceso de “**Transformación Curricular de la Media**”. Su principal objetivo: Promover la formación

integral del estudiante de Educación Media, mediante un modelo curricular basado en competencias, que le permita resolver los problemas actuales y futuros de su vida personal, entorno familiar, comunitario y social. Alcanzar una estructura curricular pertinente, que responda a las exigencias de la sociedad moderna, con infraestructura física y tecnológica, que permita construir un modelo de calidad, equitativo e inclusivo.

La implementación efectiva de este proceso se da en el año 2010, con 64 centros educativos de Educación Media.

Posteriormente en el año 2011, se amplía la cobertura del proyecto y se incluye en el proceso a la Educación Básica General desde el nivel preescolar hasta el noveno grado. **Gestión del cambio y la participación de los actores socioeducativos.** Rodríguez Romero (2003, p.18) afirma, *“difícilmente puede hablarse de lo que ha pasado y está pasando con el cambio educativo sin referirse al escenario social más amplio”*.

Es evidente el compromiso que han mostrado las distintas administraciones educativas, los movimientos sociales y gremiales, por realizar cambios que coadyuven al mejoramiento de los resultados en educación; y pueden entenderse en parte por las transformaciones que experimenta la sociedad y por las oportunidades políticas: en cada gobierno se realizan cambios de acuerdo a su visión e incluso dentro de un mismo periodo de gobierno, en ocasiones se generan cambios en las políticas educativas.

En este sentido, el campo educativo es, históricamente, un escenario propicio para la discusión, análisis y concertación de su propio desarrollo; así como también de lucha entre los actores sociales, que intervienen en él. Y es precisamente, donde el pseudo debate se entreteje con la lucha de poder entre grupos y sectores internos y externos, en ocasiones nutridos de pasiones y emociones propias del calor político y de las tendencias ideológicas. (Tedesco, 2010, p. 3) *Esta distinción entre la concertación con actores externos y la concertación interna está asociada a los contenidos de los temas a discutir. Mientras con los primeros se negocian y discuten especialmente los objetivos, los contenidos básicos y las orientaciones valorativas, con los segundos se discuten las estrategias y las modalidades de acción.*

En síntesis, la multiplicidad de actos de transformación en educación, tienen una intención definida por los grupos de poder, desde la perspectiva manifiesta de los actores sociales que los representan. Además, según Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001, p. 21): *Las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país.*

La mirada retrospectiva ayuda a focalizar y darse cuenta, que a pesar de las marcadas diferencias entre una experiencia de transformación y otra, todas han carecido de elementos básicos, como lo son: la participación real y directa de los que hacen realidad los cambios (docentes en ejercicio); participación del resto de los actores socioeducativos; evaluaciones ex antes, ex post, evaluaciones de procesos, productos, resultados e impacto para dar fe de su efectividad o fracaso; continuidad en el tiempo; estrategias de sensibilización; entre otros.

Si bien, cada iniciativa de cambio y/o transformación, trató de responder a situaciones de disconformidad: crisis educativa, baja calidad de la enseñanza, insatisfacción por el índice de fracaso escolar, necesidad de adaptación a los cambios sociales y tecnológicos; exigencias de la sociedad del conocimiento; pactos nacionales; acuerdos y conferencias internacionales; entre otros; se debe pensar en formas de participación donde los centros escolares y sus actores socioeducativos sean el objeto y sujeto de implementación efectiva del cambio.

La participación de esos actores socioeducativos, ha sido motivo de discusión y análisis en distintos escenarios nacionales e internacionales, así lo confirman los informes y resultados correspondientes a *“La Conferencia de Jomtiem” (1990)*, *el Informe de Jacques Delors “La Educación Encierra un Tesoro (1996)*, *el “Foro Mundial de Dakar” (2000)*, *Visión Nacional 2020 - Panamá*; entre otros; los cuales han servido de líneas base, para implementar reformas en los sistemas educativos de los países, con la intención de lograr una educación de calidad con equidad. Todos estos documentos, concluyen y recomiendan, entre sus aportes más

relevantes e innovadores: la asignación de un papel protagónico a los centros escolares en su gestión institucional participativa de los cambios e implementación de las macro políticas; reconociendo el rol de todos los miembros de la comunidad educativa de centro en el logro de políticas, estrategias, objetivos y metas.

Así lo asegura Elmore (2010, p. 24), cuando afirma:

En general, para el diseño de una estrategia de mejoramiento escolar a gran escala es bueno considerar el principio: <<Si no se puede ver en el núcleo, no existe>>. No importa cuánto dinero se haya gastado en una estrategia, no importa incluso realmente si todo el mundo piensa que es lo mejor que se ha inventado desde el descubrimiento del pan en rebanadas (puesto que muchas personas prefieren los cambios menos disruptivos), y, por sobre todo, no importa si el resto del mundo la está poniendo en práctica. Lo que importa es si puedes verla dentro del núcleo. Si no puedes, no existe.

Elmore al referirse al “Núcleo”, expresa que este está compuesto por el “*profesor y el alumno en presencia de los contenidos*”; y se constituye en el ancla de la práctica educativa en cualquier escuela, proceso o estrategia de mejoramiento educativo en cualquier ámbito.

Una estrategia de mejoramiento debe poner en perspectiva la singularidad de estudiantes, aula, escuela y comunidad educativa local, con las propuestas de la macro política educativa nacional. Esto con la finalidad de encontrar el mejor de los caminos posibles hacia el logro de objetivos, metas y logros propuestos con la participación de todos.

En esa misma línea, tal y como se esbozó con anterioridad, en Panamá, la participación de la comunidad educativa y de sus actores socioeducativos en el ámbito nacional, regional o local era una tarea pendiente a través de los tiempos. Salvo en la “**Estrategia decenal de modernización de la educación panameña de 1995**”, que estableció los cimientos legales y conceptuales de participación social en la temática educativa. Sin embargo, a partir del año 2010, comienza una nueva era de participación en los cambios y transformaciones del sistema

educativo panameño, como parte de la implementación del proceso de “Transformación Curricular”.

Transformación Curricular y participación de los actores socioeducativos.

Fundamentado en la Ley 47, Orgánica de Educación, modificada por la Ley 34 de 1995, las autoridades del Ministerio de Educación con la responsabilidad del equipo técnico, el concurso de especialistas de las diferentes disciplinas del saber humano, educadores, organizaciones e instituciones que pudieran realizar aportaciones en las diferentes áreas del conocimiento; emprende la titánica tarea, luego de treinta y un años de espera se implementa en el año 2010 el Proyecto de Transformación Curricular (TC), para la Educación Media y en el 2011 la actualización de los contenidos de la Educación Básica General.

Este Proyecto de Transformación contemplaba “*un nuevo modelo curricular por competencia*”, que incluía la reestructuración de los planes y programas correspondientes a la educación inicial, primaria, premedia y media; así como la dotación de textos y la capacitación de personal docente, directivo, de supervisión y técnico. Todo esto con la intención de lograr un mejor desarrollo de la práctica pedagógica en el aula y con ello el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Para lo cual se requería una planificación, que orientara los factores críticos de éxito del camino por recorrer.

Enfoque de Planificación del proyecto.

Una vez se toma la decisión de implementar la transformación curricular, se hace necesario planificar; en otras palabras, decidir los pasos y procedimientos a realizar para satisfacer la necesidad de obtener un currículo renovado y pertinente. Para ello se escogió el enfoque de “*planificación participativa*”, se revisó el presente y el pasado, además de realizar el ejercicio de anticiparse a lo que podía suceder. Esto requirió convocar a todos los actores socioeducativos, para obtener como resultado un plan por escrito de la situación a la que se quería llegar. Planificar de manera participativa, implicó desarrollar escenarios que viabilizan las oportunidades de reflexión y toma de decisiones con el aporte de todos los interesados. De acuerdo a García Bátiz, (2006, p. 179), conceptualmente, la planificación participativa: *Es el*

instrumento público que posibilita el acercamiento entre el Estado (presente a través de los diferentes órdenes de gobierno...), los empresarios y la sociedad civil con el propósito de apoyar y mejorar la elaboración de políticas públicas y la toma de decisiones.

Desde este enfoque, solo el consenso con los interesados puede garantizar el avance efectivo en la atención de los asuntos de interés común. Los instrumentos utilizados en la “*planificación participativa*”, pueden ser variados y flexibles; su adaptabilidad dependerá en gran medida de los objetivos propuestos en los proyectos y su relación con el contexto en el que se desarrollen. Para garantizar su efectividad, se hace necesario propiciar espacios de discusión, negociación y/o consenso en una comunidad específica; intercambiar, analizar y desarrollar conocimientos en un tiempo y espacio, con relación a la identificación de problemas, causas, efectos. Así como también identificar alternativas de solución, determinar responsables y dar seguimiento y evaluación a las alternativas escogidas, producto de una discusión en conjunto.

En la bibliografía existente, la participación se entiende como una posibilidad de configuración de nuevos espacios sociales o como la inclusión de actores sociales en los movimientos comunitarios, en instituciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales, o como la presencia en ámbito público, para reclamar situaciones, encontrar soluciones o demandar

cambios; normalmente esta inclusión se debe a procesos de:

1. Involucramiento de la comunidad aquejada, que busca satisfacción de sus necesidades.
2. Intervención de organizaciones no gubernamentales y/o sociedad civil, ligadas o no a la comunidad aquejada, que alertan sobre situaciones existentes o futuras.
3. Sensibilización emprendida por autoridades, a través de sus servidores, colaboradores y técnicos o por terceros contratados.

Existen diferencias puntuales entre el enfoque tradicional de planificación, el de Planificación Participativa y otro tipo de enfoque. La Planificación Participativa se caracteriza por ser prospectiva y flexible. Se caracteriza por realizar consultas a los interesados, integrar las ideas en reuniones específicas. Los diagnósticos surgen de las experiencias vividas por los interesados

en todos los niveles; igual las propuestas, soluciones y las prioridades, son producto del diálogo y de la deliberación consensuada.

Con estos insumos: diagnóstico, propuestas, prioridades, el equipo técnico elabora el plan. La Planificación Participativa hace necesaria la definición de las etapas, fases o momentos, en que se llevará a cabo su implementación.

Por lo general, se identifican tres etapas para la elaboración del proyecto: Planeación, Implementación y Evaluación y Mejora. En el caso de la TC, se identifican con claridad las siguientes:

Primera Etapa:	Participación, Diagnóstico y Programación (Equivalente a la Planeación)
Segunda Etapa:	Ejecución (equivalente a la Implementación)
Tercera Etapa:	Evaluación participativa (Correspondiente a la etapa de Evaluación y mejora)

En la gráfica siguiente se expresa con claridad, las etapas del “Proyecto de Transformación Curricular VS las etapas de una Planificación Participativa, típica:

Gráfica N° 1.



Fuente: Elaboración propia, a partir de un esquema típico de Planificación Participativa.

Descripción del proceso de diseño y ejecución del proyecto.

El diseño de planificación, determinó ejecutar el proyecto, además de las etapas definidas con anterioridad, por fases, cumpliendo estrictamente con el modelo escogido. En la **Fase uno**: se analizó y consultó con toda la comunidad educativa nacional los antecedentes, avances y resultados de los diagnósticos realizados al diseño curricular vigente. Producto de este ejercicio se logra la definición por consenso de una primera propuesta curricular de alcance nacional, para lo que se elaboró un documento sucinto como guía para la acción.

Posteriormente, se concreta la propuesta de estructura y orientación que tendrían los programas de estudio de nivel medio, mediante un enfoque por competencia. Se inicia un periodo de sensibilización, capacitación y actualización de docentes, con la finalidad de habilitarlos en la priorización y elaboración de programas de estudios en compañía del equipo técnico del Ministerio de Educación.

Subsiguiente a la primera propuesta de programas basados en el enfoque por competencia, se conformaron grupos focales con la participación de especialistas y empresarios vinculados a cada área de conocimiento, para validar y hacer los ajustes pertinentes. Luego de este proceso, se discutió y fue aprobado por las autoridades ministeriales para su inmediata publicación y distribución.

En el año 2010, inicia el proceso de la TC, con la participación de sesenta y cuatro (64) centros educativos en condición de centros pilotos, en trece (13) regiones educativas y tres (3) áreas comarcales.

Fase dos: Durante el año 2011, la innovación educativa, se convirtió en un modelo a seguir y fue así como diecinueve (19) centros educativos deciden, voluntariamente, ser parte del nuevo proyecto, alcanzando la cifra de ochenta y tres (83) centros pilotos en todo el país. Entre las acciones destacadas en este momento histórico se encuentran: la creación del Equipo Nacional de Innovación y Actualización Curricular (ENIAC), conformado por 298 docentes de todas las especialidades y el Equipo Nacional de Capacitación Docente (ENCAD) con más de 1,500 líderes capacitadores; responsables de realizar 14 jornadas talleres de capacitación, dirigidas a supervisores, directores y docentes de todas las regiones educativas, así como al personal técnico académico de la sede central del Ministerio de Educación.

Las jornadas talleres de capacitación, sirvieron de escenario para que docentes y equipo técnico, bajo el enfoque por competencias, elaboraran y mejoraran: los métodos de selección de equipos y mobiliarios escolares, la construcción de perfiles de egreso, carteles de alcance y secuencia, la elaboración de contenidos para los Programas de Educación Básica General y se ajustara el modelo de evaluación de los aprendizajes.

Fase tres: Inicia el año 2012, con la actualización de la Educación Básica General en 3,126 centros educativos, y continúa la transformación de la Educación Media, incluyendo en esta ocasión 17 centros más al proceso de cambio, para hacer un total de 99 centros educativos de Educación Media.

Se realizaron 27 “Jornadas Talleres”, sobre actualización de la Educación Básica General y ajustes a los programas de Educación Media. Se desarrollaron capacitaciones en Planificación Didáctica y Evaluación por competencia, en todo el país. Y se validó y monitoreó la implementación de los nuevos programas en los centros pilotos de Educación Media.

Fase cuatro: Llamada también la fase de “consolidación del proceso de Transformación Curricular”, 120 es la nueva cifra de centros de Educación Media, que conforman la ejecución del proyecto en el periodo escolar 2013.

Para el 2014 serían 166 los centros de Media. Se continuó durante estos dos periodos escolares, el proceso de revisión, análisis y ajustes de los programas, con jornadas de capacitación en el uso de herramientas didácticas y pedagógicas, que dieran como resultado un proceso de formación reflexiva y analítica donde el estudiante forme parte de la construcción de su propio conocimiento.

Fase cinco: A partir del año 2015, se culminaría con el proceso de inserción de todos los centros de media y se revelarían los resultados de los primeros cinco (5) años de ejecución de la TC, para que sirvieran de línea base a las adecuaciones necesarias; de un proceso continuo y permanente de cambios.

Precisamente, en la fase cinco, producto del cambio de administración gubernamental y por ende de autoridades educativas, la TC se suspendió hasta tanto se realicen las evaluaciones al proyecto.

En conclusión, las iniciativas de Transformación de la Educación en Panamá, han carecido de una estrategia definida para la gestión del cambio. Y en general, cada intento se resume en deseos administrativos de cada gobierno.

Existen evidencias de la falta de planificación a mediano y largo plazo de políticas educativas de Estado, que logren trascender de un periodo presidencial al siguiente.

Por otro lado, tampoco existen modelos de planificación y seguimiento, que permitan orientar el diagnóstico, programación, ejecución y evaluación de los cambios.

Se hace necesario un pacto social por la educación, donde participen todos los actores socioeducativos, para que se diseñe un Plan Nacional de Desarrollo Educativo, como base fundamental del desarrollo socioeconómico del país.

Referencias

- Cantón, Alfredo. (1955). *Desenvolvimiento de las ideas pedagógicas en Panamá, 1903-1926*. Imprenta Nacional.
- Díaz Barriga, A.; Inclán Espinosa, C. (2001): *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de Educación - Número 25. OEI-Ediciones. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>.
- Elmore, R., (2010): *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago-Chile: Salesianos Impresores S.A.
- García Bátiz M.L. (2006). *Planeación participativa: la experiencia de la política ambiental en México - Guadalajara, México* Editorial: Universidad de Guadalajara.
- Méndez Pereira, O. (1916). *Historia de la instrucción pública en Panamá*. Panamá: Tip. Moderna.
- Ministerio de Educación de Panamá. (1975). *Aspectos Generales de la Reforma Educativa*. Ediciones Reforma Educativa.
- Ministerio de Educación de Panamá (1997). *Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña: 1997-2006*.
- Rodríguez R., M. del M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid - España: AKAL.
- Soler, R. (1977). *Formas ideológicas de la nación panameña. Panamá y el problema nacional hispanoamericano*. EDUCA. Quinta Edición.
- Tedesco, J. C. (2010). *Diez notas sobre el pacto social y educativo*. Avances en supervisión educativa:
- Revista de la Asociación de Inspectores de Educación (Nº. 12- Mayo 2010), Madrid –España. Disponible en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=348&Itemid=68

La Participación Estudiantil en la Conservación de la Infraestructura Escolar: Una opción a considerar.

Pág. 75 - 84

MSc.
Leonidas
Cajar Cabrera*

Universidad de
Panamá

Instituto
Centroamericano
de Administración
y Supervisión
de la Educación-
ICASE

Unidad de
Administración

leajar@cwpanama.net

Fecha de
Entrega:
mayo de 2016.

Fecha de
Aceptación:
agosto de 2016.

Resumen

Este artículo presenta resultados y hace consideraciones a partir de una experiencia investigativa realizada a fines del año 2014 en el Instituto Dr. Alfredo Cantón (IAC) del Distrito de San Miguelito, Provincia de Panamá, enfocada en el conocimiento de sus estudiantes sobre causas y consecuencias del deterioro de la Infraestructura Física Escolar (IFE) y en su disposición a participar en su conservación. Se trata de una aproximación exploratoria y descriptiva a un problema recurrente y multicausal, que tiene notoriedad mediática cada inicio de año escolar por los faltantes y el pobre estado físico y funcional de algunas escuelas. El estudio descubre que la participación de los estudiantes en la conservación de espacios, instalaciones y equipos, es una posibilidad a considerar, en virtud de que conocen bien las causas del deterioro, admiten su responsabilidad principal y al mismo tiempo, manifiestan orgullo de pertenecer porque comparten los valores de su centro escolar y, de forma generalizada, expresan disposición a participar en su conservación planificada. Tal sentido de apego puede constituir una fortaleza a tomar en cuenta por las autoridades del sistema.

Palabras clave:

Organización escolar, infraestructura física escolar, sentido de pertenencia, conservación planificada.

Abstract

This article includes the results and considerations based on a research experience carried out at the end of 2014 at Institute Dr. Alfredo Canton (High School) of San Miguelito District, Province of Panama, focused on the knowledge of students about the causes and consequences of the School Physical Infrastructure deterioration and their willingness to participate in its conservation. This is an exploratory and descriptive approximation to a recurring and multicausal problem that hits the headlines at the beginning of each school year for the missing elements and the poor and functional physical conditions of some schools. The study has found that the participation of students in the conservation of spaces, installations and equipment is a possibility to consider, for they are well aware of the deterioration causes, admit their responsibility and at the same time, express pride of belonging because they share the values of their school and, in general, they express willingness to participate in a planned conservation. Such a sense of belonging can be a strength to be taken into account by the system authorities.

Keywords:

School organization, school physical infrastructure, sense of belonging, planned conservation

Introducción

Cada inicio de año escolar, con distintas recurrencias y pocas variaciones, se ponen de manifiesto ante la ciudadanía los considerables faltantes y las grandes penurias de la infraestructura física escolar (IFE) de algunas escuelas públicas en la República de Panamá. Los medios televisivos y escritos se encargan con notable ahínco de llamar la atención sobre el estado físico de las escuelas, en ocasiones, con fundamento en la realidad y propósitos genuinamente ciudadanos, y en otras, en franca competencia por el “rating” más alto y posicionamientos convenientes. Las imágenes son impactantes y no dan lugar a dudas: por un lado, escuelas sin techos, paredes en mal estado, sanitarios inservibles y mobiliario deteriorado a pocas semanas de dar inicio al año escolar y por otro, diversas denuncias de gremios magisteriales, de padres de familia y ciudadanos en general. En pocas semanas quedan fijados en el consciente colectivo panameño, titulares recurrentes como los siguientes:

- “Con escuelas en mal estado y aulas improvisadas, inició el año escolar 2014” (Telemetro, 2014),
- “Educación, en crisis por mal estado de escuelas, más de 12 mil estudiantes han perdido clases por las malas condiciones de los planteles.” (El Siglo, 2015)
- “Ministerio de Educación trabajando contra reloj: en 6 planteles no iniciarán clases en la fecha.” (Telemetro, 2016)

Sin embargo, y a pesar de ello, las fechas de inicio del año escolar son inalterables y están establecidas por el Ministerio de Educación. El compromiso institucional es imperativo, las clases deben comenzar a pesar de las condiciones de su IFE. Algunas inician con las mismas completas y en buen estado, otras parcialmente operativas.

Al momento de concluir las últimas líneas de este artículo, algunas escuelas se verán obligadas a iniciar su primer día de labores en instalaciones improvisadas, otras escuelas y locales alquilados mientras concluyen las obras respectivas al tiempo que los medios, por su parte, destacan declaraciones de oficiales que contradicen lo antes dicho.

En medio de todo ello, estudiantes, directores, padres de familia y maestros experimentan con frecuencia las mismas incertidumbres del año anterior, pues las imágenes que presentan los medios televisivos, las denuncias de los gremios de educadores y padres de familia, no dan lugar a dudas y hacen suponer que sus escuelas no estarían listas para iniciar las clases desde el primer día.

El deterioro de la IFE es un problema multicausal que involucra factores internos del sistema educativo, de las propias escuelas, así como externos. Los primeros van desde los propiamente técnicos, de diseño, construcción y la antigüedad de las edificaciones, hasta los que hacen a la gestión administrativa, el mantenimiento sistemático y la disponibilidad de recursos económicos para reposición y rehabilitación de equipo y facilidades. Los factores internos también incluyen causales con origen en las actividades de los usuarios, verbigracia: el uso intensivo y en ocasiones inadecuado de las facilidades, espacios y componentes de la IFE, daños intencionales y más al fondo, el débil sentido de pertenencia de los usuarios del centro escolar ya sean estudiantes u otros integrantes de las respectivas comunidades educativas.

También inciden factores externos de diversa naturaleza las condiciones socioculturales de los entornos vecinales y comunitarios de las escuelas de donde provienen, con frecuencia, acciones agresivas de despojo de bienes escolares y vandalismo.

La investigación que da origen a este artículo se intitula “Causas y Consecuencias del Deterioro de la Infraestructura Física Escolar del Instituto Dr. Alfredo Cantón: El punto de vista de sus estudiantes”, realizada durante el año 2014 y enfocada en el factor activo del proceso, específicamente en los estudiantes.

Al momento del ejercicio investigativo, el Instituto Dr. Alfredo Cantón, en adelante (IAC), no contaba con estudios sobre el rol de los actores y usuarios en el deterioro de su IFE. No encontramos en el Ministerio de Educación trabajos específicos y recientes dirigidos específicamente a la participación activa y motivada de los estudiantes en la conservación de sus espacios, estructuras e instalaciones de los centros escolares.

El estudio procuró un acercamiento descriptivo-exploratorio a este Instituto por su destacado perfil entre las escuelas públicas de la capital a pesar de presentar limitaciones físicas por su antigüedad (1969), de las complicadas características físico-geográficas de su emplazamiento, su particular distribución espacial por niveles y por estar ubicado en el sector del Distrito de San Miguelito en la Provincia de Panamá, con un complicado entorno comunitario social.

Descriptores del estudio

Este estudio se propuso como objetivo identificar las causas del deterioro de la IFE tal y como lo ven los estudiantes, con vista a identificar elementos útiles a la incorporación de estos a las acciones planificadas de mantenimiento y conservación de su centro escolar. Para lo cual se propusieron las siguientes preguntas de investigación.

¿Conocen los estudiantes las causas y consecuencias del deterioro?

¿Se consideran con alguna responsabilidad en su deterioro?

¿Hay expresiones reconocibles de sentido de pertenencia en IAC?

¿Se pueden incorporar a los estudiantes a acciones planificadas de conservación?

El marco inicial de alcances se limitó a la identificación de expresiones concretas y declaradas de sentido de pertenencia. Si bien no se acometió a fondo, en virtud de los parámetros de tiempos administrativos establecidos, se pudieron observar expresiones claras de dicho fenómeno develadas con la ayuda de los reactivos arriba presentados. El estudio abre cauces para investigaciones posteriores que podrían enfocarse en los aspectos afectivos, sociales y académicos que hacen al sentido de pertenencia y apego de los actores y usuarios de las escuelas.

Conceptos referenciales

Los principales conceptos y significados empleados en la investigación provienen del campo de la organización escolar y la administración de la infraestructura escolar.

La organización escolar hace parte de las ciencias de la educación (UMA, 2011) y “se configura como una ciencia analítica que se ocupa de la ordenación y coordinación de los distintos elementos que intervienen en el hecho educativo y cuyos objetos específicos de estudio son los elementos materiales (espacio e infraestructura escolar), humanos, funcionales y complementarios que interactúan en las escuelas”. (Cajar, 2014, p.7)

El concepto de sentido de pertenencia utilizado, aportó a la comprensión inicial de comportamientos asociados al deterioro de la infraestructura escolar y posibles motivaciones ligadas a la conservación. En su esencia, dicho concepto, hace referencia a “...la identificación de un individuo con un grupo o con un lugar determinado.

A partir del cual, emergen lazos afectivos que generan en las personas actitudes positivas hacia el grupo y los lugares, incluido el deseo de participar en su desarrollo y la construcción de significados que luego formarán parte de su memoria personal del grupo al que se siente pertenecer.” (Brea, 2014, p.9)

Esos lazos afectivos pueden mover a los integrantes de las comunidades educativas de los centros escolares a la acción responsable de conservación y uso apropiado de la IFE.

Referentes metodológicos

Esta investigación ensayó una aproximación descriptiva y exploratoria empleando como pistas de averiguación las preguntas de investigación mencionadas. El propósito fue describir cómo los estudiantes entienden las causas y consecuencias del deterioro de la infraestructura física de la escuela y si se consideran o no, responsables o, al menos, implicados en la situación. El esfuerzo se encaminó a levantar datos e información inicial sobre la disposición de los estudiantes a participar en acciones planificadas de conservación de la IFE de su escuela, tratándose de que constituyen el factor activo más importante en el uso y deterioro de la infraestructura de las escuelas públicas de Panamá. Para Brea, escuchar a los estudiantes en sí mismo es una vertiente de investigación importante que en este estudio se pretende destacar. (Brea, 2014)

La población en nuestro caso fueron los 1,479 estudiantes de los niveles de educación pre-media y media del IAC. Por su parte, la muestra la constituyen 185 estudiantes que representan el 8.45% de la población del nivel básico general y el 22% del nivel de educación media. Se encuestaron estudiantes con no menos de 2 años de pertenecer al IAC, de ambos sexos, en partes iguales. Se consideraron los niveles de rendimiento escolar representados en tres grupos iguales correspondientes a calificaciones promedio altas, medias y bajas. Asimismo, se aplicaron cuestionarios con diecinueve (19) preguntas cerradas, durante tres (3) días consecutivos, empleando el programa IBM SPSS Statistics Versión 19 para una matriz de 20 variables.

¿Qué nos dicen los resultados?

Los resultados demuestran que los estudiantes conocen bien las causas del deterioro de la IFE de su centro escolar. Pueden distinguir entre causas técnicas con origen en el mantenimiento inadecuado de aquellas producidas por los usuarios. Esto lo manifiestan tanto hombres como mujeres, entre los niveles educativos de pre media y media; no se identificaron diferencias significativas. En ambos niveles los informantes dijeron conocer las principales causas del deterioro y en particular, aquellas en las que están implicados directamente como usuarios. De igual manera, desde los rangos de rendimiento escolar promedio no se evidencian diferencias significativas en materia de conocimiento de causas y consecuencias de deterioro de la IFE. Los años de permanencia en el colegio tampoco marcan diferencias significativas. Por tanto, el desconocimiento no constituye una causal.

En lo que respecta a la comprensión de consecuencias y efectos del deterioro de la infraestructura, las opiniones se concentraron en los efectos directos en materia de bienestar personal en el aula. La incomodidad es el efecto que más destacan. Sin embargo, no la consideran como limitante de sus aprendizajes.

Reconocimiento y atribución de responsabilidad.

Con respecto a la atribución de responsabilidades y ante la pregunta sobre ¿quiénes la deterioran?, se comprobó que los estudiantes reconocen con perfecta claridad su responsabilidad primordial en el asunto. Los resultados evidencian que son ellos los que más contribuyen al

deterioro de la IFE del IAC mediante el uso abusivo y la falta de respeto por otros usuarios. También revelan otras motivaciones más específicas, entre ellas, destrucción por “maldad” o porque “no les importa”.

Todos estos comportamientos tienen como claro sustrato la baja responsabilidad personal de los propios estudiantes. Esta conducta se incuba y desarrolla, como sabemos, fuera de la escuela, en los hogares y comunidades de donde proceden. Por tanto, queda fuera del campo de gobernabilidad directa de la escuela. Todo lo cual debe ser tomado en cuenta al momento de su incorporación a los planes de conservación de estructuras instalaciones y facilidades de la escuela. Este es un asunto clave para las futuras acciones de conservación planificada que emprenda el IAC. Desde el punto de vista institucional, es significativa la alusión a la falta de sanción expresada en la frase “nadie nos sanciona”. Este resultado es, obviamente, del mayor interés para la dirección de colegio y para la institución.

Elementos de sentido de pertenencia

Si bien el diseño de la investigación no incluyó el apego o sentido de pertenencia como tema a tratar a profundidad, algunos de los resultados llaman la atención. Tomemos dos elementos de apego como son: el “orgullo de pertenecer” y la “identificación” con el IAC. El primero se expresó en términos tan definatorios como del 87.5% y el de identificación con el colegio” con el 69.2% de las opiniones vertidas. Si a los anteriores se agrega otros criterios como sentirse “algo orgulloso” y “algo identificado” con su centro escolar, el sentimiento de apego alcanza tanto como un 97.2%. Asimismo, y en perfecta congruencia con los indicadores anteriores, el 85% de los estudiantes dicen compartir la filosofía y los valores del colegio.

Sin embargo, tal apego contrasta con la implicación directa y casi exclusiva de los estudiantes en el deterioro de los bienes y facilidades de su escuela. Este alto contraste es uno de los resultados más elocuentes del presente estudio y sugiere ampliar el esfuerzo investigativo en profundidad y escala para conocer mejor el alcance de sentido de pertenencia que afirman tener los estudiantes de este y otros centros escolares de Panamá.

Disposición a colaborar

El estudio también revela que es alta la disposición a colaborar con acciones directas y personales de conservación, independientemente de que sean estudiantes del nivel Pre-Medio o Medio e indistintamente del sexo, rango de calificación promedio, e incluso del sector de procedencia. Todos afirman estar dispuestos a colaborar. La disposición es elevada y se sitúa arriba del 85%, en algunos casos supera significativamente el 90%. Los resultados nos dicen que es alta la disposición a colaborar y llega hasta a estar de acuerdo con participar personalmente en la reparación de daños ocasionados mediante la figura de trabajo social en la escuela. En tal sentido, 77% de los encuestados se expresó afirmativamente. Tal disposición constituye una fortaleza, que quizás no haya sido reconocida plenamente como tal, hasta la fecha. En todo caso, se descubre como un recurso de gran valor para los planes de mantenimiento, conservación y diseño de nuevas escuelas en todo el país y, obviamente, para los propósitos de elevar la calidad de los procesos y resultados en el IAC.

Consideraciones Finales

Este estudio conoció la luz gracias al respaldo y colaboración recibida durante su desarrollo por parte del director titular del IAC y su comunidad educativa. Desde el primer momento quedó expresada la intención de que los resultados pudieran ser aprovechados de forma práctica en los programas de conservación de la IFE con participación de los actores, principalmente los estudiantes. Todo lo cual invita a emprender una discusión ampliada en el propio centro escolar para lo que las siguientes consideraciones pueden constituirse en el primer insumo.

Los resultados desvelan una idea clave: es necesario tomar en cuenta a los estudiantes en conservación planificada de la IFE de los centros escolares. Tal incorporación se inscribe en dos propósitos formativos cruciales de todas las escuelas: promover el saber ser y saber convivir. Tomar en cuenta a los estudiantes puede tener efectos reveladores en la viabilidad de los propósitos de conservación. Más aún, escuchar a los estudiantes debe constituirse para el ICASE y la propia Universidad de Panamá en una línea de investigación en sí misma.

Queda señalado que en el IAC existen condiciones favorables para la incorporación de los estudiantes a las acciones planificadas de cuidado y conservación de su IFE.

Estos, que constituyen el usuario crítico, en términos de volumen e intensidad de uso, conocen las causas y consecuencias del deterioro y se reconocen como principales responsables del mismo. Existen además ciertas expresiones del sentido de pertenencia, que es condición sine qua non de escuelas que aprenden, al decir de Peter Senge (2002:17). A ello se suma la disposición manifiesta de los estudiantes de colaborar con la conservación y mantenimiento de la IFE de ese colegio.

Los elementos del sentido de pertenencia manifiestos en las expresiones de orgullo de pertenecer y de identificación con el IAC, así como compartir la filosofía, los valores y la admisión de sentirse seguros dentro del colegio y parte de éste, es una fortaleza, quizás no percibida plenamente como tal. Esta va más allá del simple apego, hacia los compañeros y los lugares, es un proceso que teje lazos afectivos y significados compartidos, capaces de llevar al compromiso con el desarrollo de su alma mater. El uso del reducto de la identidad no debe limitarse al ámbito de los espacios, instalaciones y equipo, porque tiene la potencialidad de ir más allá, pudiendo incidir también en la calidad misma de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio debe ser ampliado al resto de la Comunidad Educativa no sólo del IAC, también de otros centros escolares que tienen condiciones semejantes. Hay que apostar a la incorporación sistemática de los estudiantes y los demás actores a la conservación de la IFE por vía de planes participativos y procesos sistemáticos.

El Ministerio de Educación debe prestar atención a la experiencia del IAC y la de otros centros educativos del país con experiencias semejantes que se esfuerzan por conservar su IFE, al tiempo que construyen sus identidades institucionales como corresponde a las organizaciones inteligentes.

Referencias

Arias Yévenes, Mirtha. (2013). La arquitectura escolar como espacio socio físico formativo: Una mirada desde Los/las estudiantes. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

(FLACSO). Magíster en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile, Santiago, Recuperado en:

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115408/Tesis.pdf?sequence=1>

Brea, Leyda Mercedes. (2014). Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia, España. Recuperado en septiembre de 2015 de:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>

Cajar Cabrera, Leonidas. (2015). El director de escuela y la infraestructura escolar que favorece los aprendizajes, Revista Semestral Acción y Reflexión Educativa, N° 37, Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación, Universidad de Panamá.

El Siglo (2015), “Educación, en crisis por mal estado de escuelas, Más de 12 mil estudiantes han perdido clases por las malas condiciones de los planteles. Edición del 31 de agosto (2015) <http://elsiglo.com.pa/panama/educacion-crisis-estadoescuelas/23888760>

La Prensa-a, (2014) Estructuras en escuelas de media, en mal estado. Recuperado 17 de septiembre de 2015 de: http://impresaprensa.com/panorama/Estructuras-escuelasmedia-mal_0_3907109317.html

La Prensa-b, (2014), Comienza el año escolar, \$236 Millones en Escuelas. Recuperado septiembre de 2015 de: http://impresaprensa.com/panorama/millones-escuelas_0_3875612464.html)

La Prensa-c, (2014), ASOPROF. Recuperado 17 de septiembre de 2015 de: http://www.prensa.com/sociedad/Asoprof-convoca-marcha-junio-colegios_0_4228827256.html

Ministerio de Educación de Panamá. (2005). Formulario: Inventario sobre las Condiciones de la Infraestructura Escolar, Dirección de Ingeniería y Arquitectura.

Senge, (2012). Escuelas que Aprenden, Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación, Bogotá, Colombia, Grupo Editorial Norma.

Telemetro, (2016), Ministerio de Educación Trabajando Contra reloj: ...6 Planteles no Iniciarán Clases en la Fecha, Edición del 21 de febrero de 2016 de:

http://www.telemetro.com/nacionales/Meduca-continuan-trabajando-reparacionescuelas_3_891840822.html

Televisora Nacional TV-2, (2014), Protestan por inseguridad en escuela de Nuevo Arraiján, Recuperado 17 de septiembre de 2015 de: http://www.tvn-2.com/nacionales/Protestan-inseguridad-escuela-Nuevo-Arraijan_0_3991100971.html

The Panama Observer, (2014) ¿Ministra...por que Panamá no está en los primeros 500 puestos del ranking mundial de educación?, Recuperado 17 de septiembre de 2015 de: <http://thepanamaobserver.com/economia-y-politic/meduca-educacion/UMA>, (2011), Conceptualización de la Organización Escolar” Recuperado en mayo de 2014 en: https://cienciasdelaeducacionuma.wikispaces.com/file/view/Bloque_0.pdf