

Construyendo una educación pública universitaria de calidad en el interior de Panamá: necesidades clave del alumnado y cuerpo docente

Guillermina-Itzel De Gracia

Universidad de Panamá, Centro Regional
Universitario de Coclé,
Panamá

guillermina.degracia@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-5554-6188>

Nanette Archer Svenson

Centro de Investigación Educativa, Panamá

nanette.svenson@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3837-5900>

Thais Balbuena

Universidad de Panamá,
Panamá

pthais0906@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0009-6589-9487>

Andrea Palacios

Centro de Investigación Educativa, Panamá

apacastilla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8581-7348>

Recibido 9/2/26 – Aprobado 26/3/26



DOI <https://doi.org/10.48204/j.catedra.n23.a11048>

Resumen

Esta investigación analiza los retos y oportunidades de la modalidad de educación superior híbrida en tres centros regionales de la Universidad de Panamá (Coclé, Azuero y Veraguas), basándose en un estudio del Centro de Investigación Educativa de Panamá (CIEDU). A través de encuestas a

estudiantes, docentes y administrativos, se identificaron desafíos cruciales relacionados con la conectividad, el acceso a dispositivos tecnológicos, la formación digital y las metodologías de enseñanza. Los resultados indican que los estudiantes reconocen las ventajas logísticas de la virtualidad; sin embargo, se manifiestan profundas brechas digitales y socioeconómicas. La presencialidad, aunque considerada pedagógicamente más eficaz, representa una carga económica mayor para el estudiantado. Asimismo, se constatan disparidades entre docentes y alumnos, junto con elevados índices de estrés y una mermada confianza académica. Se concluye que la implementación exitosa de un modelo híbrido requiere una inversión estratégica en infraestructura tecnológica, programas de capacitación docente y el desarrollo de pedagogías innovadoras para asegurar una educación superior inclusiva, equitativa y pertinente en Panamá.

Palabras clave: educación híbrida, educación superior, Universidad de Panamá, equidad educativa, brecha digital.

Building a quality public university education in the interior of Panama: key needs of students and faculty

Abstract

This research analyzes the challenges and opportunities of hybrid higher education at three regional centers of the University of Panama (Coclé, Azuero, and Veraguas), based on a study by the Panama Educational Research Center (CIEDU). Through surveys of students, teachers, and administrators, crucial challenges related to connectivity, access to technological devices, digital training, and teaching methodologies were identified. The results indicate that students recognize the logistical advantages of virtual learning; however, profound digital and socioeconomic gaps are evident. Face-to-face learning, although considered more effective pedagogically, represents a greater economic burden for students. Likewise, disparities in working and studying conditions between teachers and students are evident, along with high levels of stress and diminished academic confidence. It is concluded that the successful implementation of a hybrid model requires strategic

investment in technological infrastructure, teacher training programs, and the development of innovative pedagogies to ensure inclusive, equitable, and relevant higher education in Panama.

Keywords: Hybrid education, higher education, Universidad de Panamá, educational equity, digital divide.

Introducción

Las universidades públicas en Panamá están entre las instituciones más antiguas y establecidas en la educación superior del país, atienden a tres cuartos de la población estudiantil, y son las más accesibles a los jóvenes panameños en términos de costo y criterios de admisión (INEC, 2023). Por esto, sirven una función crítica en el desarrollo de la sociedad y en la preparación de la fuerza laboral.

La pandemia de COVID-19 generó cambios significativos en todas las universidades panameñas, como en todos los sistemas educativos a nivel mundial, particularmente con respecto a la necesidad de adoptar entornos virtuales para la instrucción. También, visibilizó muchas de las inequidades inherentes en el sistema educativo panameño. Las universidades públicas, en general, y la Universidad de Panamá (UP), en particular, han enfrentado más retos con esta transición que las privadas, principalmente por su falta de (1) experiencia con la modalidad virtual, (2) contenido adecuado para cursos virtuales, (3) plataformas robustas, (4) conectividad confiable, y (5) capacitación para la educación virtual.¹ La UP invirtió significativamente en el 2020 para tratar de mitigar estas deficiencias y logró poner alrededor de 25% de su programación en línea; aún así, problemas de conectividad, contenido y capacitación, entre otros, persistieron (cita). A la vez, la matrícula de la UP creció exponencialmente durante la pandemia, con un aumento del 27% en la población estudiantil entre 2020 y 2022. Sin ajustes proporcionales en el financiamiento, administración y logística, esto ha representado un enorme desafío para la calidad tanto de los insumos como de los resultados (INEC, 2023; Svenson et al, 2025).

En los años pospandémicos, la inclusión de modalidades virtuales, en conjunto con la educación presencial, ha surgido como una manera de resolver ciertos problemas logísticos. Para la UP, esta evolución hacia un

1 La Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) es la gran excepción entre las universidades públicas panameñas. Desde su inicio, se acogió al uso de estándares internacionales y la integración de las TIC, lo que le ayudó a evolucionar más rápido y afrontar mejor la transición según las exigencias del entorno pandémico.

sistema híbrido podría ser una oportunidad de construir una programación más robusta, flexible, pertinente y sustantiva, especialmente para los centros regionales ubicados en el interior; sin embargo, queda mucho más por hacer.

Un estudio reciente del Centro de Investigación Educativa (CIEDU AIP) y la UP evaluó las percepciones de 654 estudiantes y 75 profesores y administradores en tres campus rurales principales de la UP (Coclé, Azuero y Veraguas) sobre sus experiencias con la educación virtual y la reincorporación de la educación presencial. La investigación se concentró en varios subtemas claves: la conectividad, el contenido, la capacitación tecnológica, las plataformas y aplicaciones utilizadas, y la coordinación de la implementación y evaluación, entre otros.

También, exploró los niveles de satisfacción del alumnado y de los educadores asociada con la educación virtual y la reincorporación de la educación presencial. Se empleó una metodología mixta que incluyó una serie de encuestas, entrevistas y observación participante. Los resultados proveen información detallada sobre las necesidades claves de los alumnos y educadores, los cuales ofrecen insumos críticos para el desarrollo de un sistema híbrido de calidad, que podría ser un modelo para el futuro (Svenson et al, 2025).

Definición e indicadores de calidad educativa universitaria

Antes de explorar esta investigación CIEDU-UP, vale la pena examinar el concepto de la calidad educativa universitaria, la búsqueda de la cual ha llegado a ser un objetivo político, social y económico priorizado a nivel global en los últimos años. La calidad en este contexto es una idea ilusoria y subjetiva. Es difícil encontrar definiciones concretas universales, en gran parte porque depende de un alcance conceptual que varía entre cumplir con las demandas del entorno externo y ajustarse internamente a los objetivos institucionales (Scharager Goldenberg, 2018).

Muchas organizaciones intergubernamentales (como la UNESCO y la OCDE, por ejemplo) discuten el tema teóricamente desde una perspectiva comparativa (Karakhanyan, 2022; Martin, 2018; OCDE 2019); entidades internacionales dedicadas a la acreditación y asegurar de calidad de la educación universitaria (como la el INQAAHE, el CHEA y el ENQA, por sus siglas en inglés) exploran el concepto de la calidad en términos de requisitos mínimos para instituciones reconocidas (CHEA, 2019; Cirlan & Gover, 2024; INQAAHE, 2021); y las agencias de rankings globales de universidades (como la QS, THE y ARWU, por sus siglas en inglés) definen sus indicadores de calidad basados en una selección de factores físicos e intangibles vinculados con la producción académica y el prestigio (ARWU,

2025; QS, 2025; THE, 2025).

En su conjunto, estas referencias presentan una especie de estándar internacional de componentes claves que considerar. Recientemente, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC) publicó un estudio (2020) que nota la creciente convergencia globalmente con respecto a los criterios de cumplimiento de acreditación y, subsecuentemente, los parámetros asociados con la calidad para la educación superior. Presenta este resumen de los siguientes criterios más citados a nivel internacional para la acreditación institucional y de programas (Tabla 1).

Tabla 1.
Criterios más comunes a nivel internacional para la acreditación institucional y de programas.

Acreditación institucional	
Área	Criterios
Misión y estrategia	Objetivos públicos, estrategia integral, revisión sistemática y actualizada
Plan interno de calidad	Compromiso institucional, sistema interno comprehensiva establecida, evaluación externa
Gestión administrativa	Transparencia, participación apropiada en procesos de revisión, estadísticas adecuadas y actualizadas, indicadores de eficiencia y eficacia
Enseñanza y aprendizaje	Información pública y proceso de revisión de planes educativos, criterios públicos de admisión
Investigación	Estrategia investigativa, guía de estándares internacionales, instalaciones y equipo, colaboración interna y externa, políticas de propiedad intelectual, vínculos con la enseñanza, estándares éticos
Personal	Contratación/trayectoria profesional, desarrollo continuo, participación del profesorado en investigación
Recursos	Financiamiento adecuado y continuo, planificación a mediano plazo, estándares de contabilidad, auditorías financieras y evaluaciones de riesgo externas, estrategia de gestión de riesgos
Compromiso comunitario	Evaluación periódica de necesidades, información pública de impacto comunitario definido, vínculos con y estadísticas sobre egresados
Acreditación de programas	

Área	Criterios
Políticas sobre la calidad	Estándares documentados, estrategia para revisar y medir la calidad
Proceso para el diseño de programas	Desarrollo establecido para el plan de estudio, participación adecuada de las partes interesadas, revisión periódica de relevancia
Aprendizaje enfocado en el estudiante	Métodos de enseñanza orientados al estudiante, estrategias de evaluación claras y transparentes
Admisión, avance y permanencia estudiantil	Procedimientos claros y documentados de admisión y avance, tasa de permanencia y graduaciones registradas
Personal académico	Calidad académica (títulos y trayectoria), habilidades de enseñanza
Apoyo y recursos para el aprendizaje	Acuerdos documentados, recursos adecuados disponibles y accesibles
Información pública	Información pública y estadísticas disponibles y accesibles, evaluación regular de necesidades, impacto comunitario definido, vínculo con egresados
Monitoreo interno y procesos de revisión	Plan de monitoreo de información interna, proceso establecido de revisión, participación de las partes interesadas

Fuente: Modelos del estudio UNESCO IESALC, 2020.

Otro criterio que aún no llega a ser suficientemente común para todas las universidades pero que figura importantemente entre muchas, particularmente las más prestigiosas, es la “competencia internacional”. Evidencia de un alto grado de internacionalización incluye criterios como los siguientes: la movilidad de estudiantes y profesores internacionalmente; la codirección de tesis y proyectos de investigación con otras instituciones en el extranjero, especialmente con respecto a los programas de doctorado; la existencia de redes regionales y globales; la inclusión de docentes y estudiantes internacionales; programas de intercambio establecidos para docentes y estudiantes; participación en convocatorias internacionales; publicaciones conjuntas con investigadores extranjeros; y la organización de seminarios y congresos internacionales, entre otros. Interesantemente, la acreditación y la internacionalización de una universidad tienden a reforzarse una a la otra, creando un ciclo virtuoso de colaboración y aprendizaje (UNESCO IESALC, 2020).

El equilibrio entre calidad y cantidad

Guiados por estos criterios comunes de acreditación y calidad, por los objetivos de la investigación CIEDU-UP, y por la creencia que la modalidad híbrida podría representar una manera de mejorar la educación

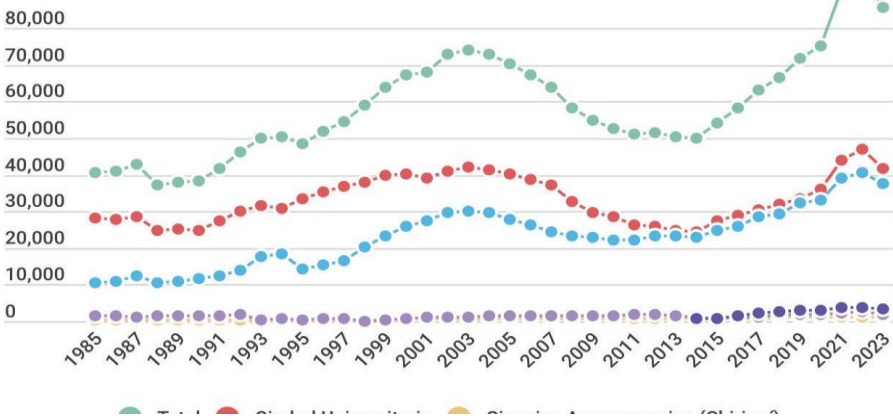
universitaria pública panameña, nos enfocamos en este artículo en dos dimensiones selectas de la Tabla 1: (1) enseñanza y aprendizaje y (2) apoyo y recursos para el aprendizaje. Presentamos ciertos resultados del estudio CIEDU-UP, lo que nos han señalado sobre estas dimensiones de calidad universitaria, y cómo esta información podría ser utilizada efectivamente en la evolución del nuevo sistema híbrido universitario público en el interior.

En esta discusión de excelencia universitaria, es crítico mencionar la importancia del balance entre la calidad y la cantidad. En muchas de las universidades públicas en general, y especialmente en el interior panameño, existe una filosofía tácita de que hay que admitir a todo el público que aspira a seguir con la educación postsecundaria.

Para la población estudiantil interiorana, las universidades públicas muchas veces representan la única opción que existe por razones de costo, logística, y criterios de admisión, entre otros factores. Por eso, se nota un crecimiento histórico mucho más grande de la matrícula de los centros regionales de la UP que de la sede en la Ciudad de Panamá (Gráfica 1).

Figura 1.

Total de estudiantes matriculados en la UP, 1985 – 2023.



Fuente: Universidad de Panamá, 2024

Como los presupuestos de los centros regionales no han crecido proporcionalmente con la matrícula, ha creado un rango de retos dramáticos para el espacio físico, la atención de los educadores, la distribución de recursos, y la logística, todo del cual afecta la calidad educativa (Svenson et al, 2025).

El concepto híbrido y su potencial para contribuir a la calidad educativa

La hibridación de la educación, al pasar de un modelo presencial con dinámicas definidas a uno que depende de la pantalla, plantea numerosos desafíos: ¿Cómo afecta esta nueva realidad nuestras metodologías de enseñanza y el proceso de aprendizaje de los estudiantes? Este artículo presenta las percepciones del alumnado y del cuerpo docente sobre este cambio.

Para comenzar, es importante definir lo que entendemos por “educación híbrida”, que no es más que la combinación de la modalidad presencial con la virtual. Este modelo se ha normalizado en los centros de educación superior en el interior de Panamá, los cuales han sido objeto de investigación en este proyecto.

En este contexto de educación híbrida², entendemos por “híbrido” la mezcla y combinación de dos formas de enseñanza y aprendizaje: lo presencial, utilizado para ciertos contenidos, y los recursos virtuales, que sirven para fortalecer el proceso y evitar la pérdida de conocimiento. Este modelo ha quedado como secuela de la pandemia.

El alumnado objeto de este estudio en la universidad proviene de una formación media en la que, en algún momento, experimentaron la modalidad virtual. Esta incorporación forzada a la virtualidad, que comenzó a “normalizarse” durante la pandemia de COVID-19, ha dado paso a lo que hoy conocemos como educación híbrida.

En cuanto a los docentes, se han reportado diversas sensaciones y emociones sobre esta modalidad. Muchos coinciden en que la enseñanza y el aprendizaje a través de la pantalla provoca una experiencia diferente, en la que se perciben desafíos emocionales y de conexión con los estudiantes, particularmente si muchos están utilizando pantallas chicas de celulares en vez de las de computadoras o tabletas (Correa, Pávez y Contreras, 2018; Svenson et al 2025).

Entonces vamos a presentar qué piensa el alumnado y el docente de

2 También consideramos que, “en su acepción original, el término “híbrido” se vincula precisamente con esa dualidad de posibilidades que incluye la escuela y con espacios externos que pueden utilizarse para el aprendizaje por medio de la tecnología, como una mediación fundamental dentro de ese proceso” (Sacavino, S,y Candau, M., 2021)

esta modalidad de educación desde los siguientes puntos:

El estudio del CIEDU-UP y sus insumos para la creación de un sistema híbrido

La incorporación forzada de la modalidad virtual durante y después de la pandemia del COVID-19

La pandemia de COVID-19 aceleró una modalidad de educación que ya se venía realizando en la educación superior en Panamá desde hace unos años. Sin embargo, una de las secuelas ha sido la educación híbrida. Entonces qué piensan el alumnado de esta metodología:

Por un lado, parece que se han tenido que adaptar a la utilización de herramientas digitales para su aprendizaje y han tenido que *“(...) la mayoría de nuestros compañeros por nuestros propios medios hemos tenido que buscar la manera de cómo utilizar ciertas herramientas. Hubo sí, varios profesores que en el caso de que no supiéramos cómo manejar algunas cosas ellos buscaban la manera de explicarnos nos enviaban tutoriales, pero aún incluso ellos mismos muchos tenían muchísimos problemas para manejar ciertas herramientas virtuales entonces pues prácticamente ha sido algo que hemos tenido que aprender por nuestros propios medios”* **Estudiante CRU Coclé.**

“(...) el año pasado (2023) que me gradué del Instituto Urraca, sabía que iba a estudiar inglés, me matriculé sin pensar en otra carrera. Cuando se llegó la hora de empezar clases nos informaron que nuestra Facultad de Humanidades estaba sufriendo unos problemas de infraestructura y debido a eso tenemos que sumarnos de nuevo a la virtualidad y la verdad, me desanimé bastante porque veníamos de 2 años por culpa de la pandemia y de nuevo a la virtualidad y era por un tiempo indefinido. O sea que nos dijeron hasta que los salones estén aptos” **Estudiante CRU Veraguas.**

“Había, pues, momentos en los que, yo sentía que no aprendía mucho porque distracciones en casa, o me daba sueño, o digamos que mi papá me llamaba, entonces no había como esa parte estática ahí de estar frente a frente a la computadora y estar prestando debidamente atención” **Estudiante, CRU Azuero.**

La pandemia de COVID-19 aceleró la implementación de modalidades de educación a distancia que ya estaban en marcha en la educación superior panameña, consolidando así la educación híbrida como una de sus secuelas más visibles. No obstante, este modelo, lejos de ser una solución definitiva, ha generado tensiones y desafíos para el estudiantado. Por un lado, se evidencian carencias de recursos electrónicos en el alumnado.

Como señala una estudiante del CRU Coclé, el proceso en el uso de herramientas tecnológicas fue en parte autodidacta: “la mayoría de nuestros compañeros por nuestros propios medios hemos tenido que buscar la manera de cómo utilizar ciertas herramientas”, lo que revela una falta de acompañamiento institucional sistemático y evidencia una precariedad en la transición tecnológica.

Por otro lado, hay un fuerte componente emocional que como leemos se puede asociar a cuando los estudiantes tienen que estar o volver a la virtualidad por causas ajenas al control su control, como expresa una **estudiante del CRU Veraguas**: “*me desanimé bastante (...) y era por un tiempo indefinido*”. Esta falta de certeza y continuidad en los procesos presenciales genera frustración y un sentimiento de abandono institucional.

Además, el contexto doméstico aparece como un espacio lleno de interrupciones y factores que dificultan la concentración y el aprendizaje efectivo, como lo expone una **estudiante del CRU Azuero**: “*yo sentía que no aprendía mucho porque tenía distracciones en casa, o me daba sueño(...)*”. Estas voces revelan que, más allá de la accesibilidad tecnológica, la educación híbrida enfrenta obstáculos estructurales, emocionales y pedagógicos que requieren ser pensados y repensados. Cada una de estas experiencias permite reflexionar sobre si la educación híbrida ha sido una opción verdaderamente inclusiva o simplemente una respuesta funcional a una crisis y cómo será el futuro de esta forma de aprendizaje para generar las políticas públicas necesarias. Es evidente que, de momento, no se cuenta con una estrategia pedagógica integral que considere las condiciones reales del estudiantado en entornos rurales.

Las ventajas de la educación virtual, especialmente para los centros regionales

La consolidación de la educación virtual en los sistemas de enseñanza superior, especialmente en el contexto postpandemia, ha representado una oportunidad para una mejor utilización tanto del espacio físico universitario como del tiempo, facilitando nuevas dinámicas de organización institucional y personal.

Esta modalidad ha permitido a las universidades optimizar recursos y ampliar la cobertura educativa hacia regiones donde antes la presencialidad era una barrera. Sin embargo, estas aparentes ventajas no están exentas de desafíos. La flexibilidad de horarios, por ejemplo, puede convertirse en una sobrecarga invisible si no existen límites claros entre el tiempo académico y el personal. Asimismo, la deslocalización del aula

impone mayores exigencias de autonomía al estudiantado, lo que no siempre se traduce en mejores resultados de aprendizaje.

En este sentido, nos preguntamos por la satisfacción estudiantil —entendida como “el estado placentero que experimenta un individuo al ver cubiertas sus expectativas” y, en el ámbito académico, como “el nivel de bienestar que perciben las y los estudiantes cuando sus necesidades y expectativas académicas son satisfechas” (Vázquez y García, 2022)— puede verse comprometida si las condiciones esenciales no acompañan adecuadamente la virtualización.

Entonces esas ventajas en cuanto a logísticas de la educación virtual deben ser analizadas críticamente, reconociendo que su sostenibilidad y efectividad dependen de factores estructurales aún desigualmente distribuidos entre las y los estudiantes.

Ahora bien, ¿qué ha revelado el trabajo de campo? Esta investigación permite afirmar que, para la mayoría de los estudiantes, el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta más productivo en la modalidad presencial. Sin embargo, los datos cualitativos muestran niveles de satisfacción en el entorno virtual oscilan entre “bastante” (48%) y “mucho” (11%). ¿A qué se debe esta percepción? Se identifican ciertos niveles de conformidad influenciados por factores como la comodidad y la flexibilidad de la educación virtual. Por un lado, la posibilidad de acceder a clases desde cualquier lugar representa un alivio económico, especialmente para quienes residen en zonas rurales, donde los desplazamientos pueden ser muy costosos. Además, este modelo permite a los estudiantes gestionar mejor sus actividades académicas, laborales y personales, gracias a la flexibilidad de horarios y la adaptación a diversas plataformas de comunicación.

Queremos reforzar este dato cuantitativo con la información proporcionada por los estudiantes entrevistados, quienes destacan algunas de las ventajas de la educación *virtual* “*funciona bien para los estudiantes, no tiene que sacar copias, no tiene que comprar libros (...) tengo todo en el celular*” (**Estudiante, CRU Veraguas**); “*No tienes que gastar en pasaje*” Sin embargo, recalca una estudiante del Centro Regional Universitario de Coclé que “*es complicado con actividades si no puedes preguntar al profesor para aclarar*”. Qué nos dice esta voz, existe una percepción de satisfacción reportada, pero que no necesariamente implica una calidad significativa en el aprendizaje, porque, por otro lado, ha sido “*complicado adaptarnos, no todos tuvimos internet en casa*” (Estudiante, CRU Azuero).

Esta afirmación revela que, a pesar de que algunos estudiantes se

sintieron conformes con ciertos aspectos de la virtualidad, las condiciones estructurales, como el acceso desigual a internet, limitaron y limitarán de forma grave las posibilidades reales de sacar el mejor provecho a esta modalidad. Entonces, esta satisfacción, puede tener profundas carencias que afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos donde la conectividad no está garantizada como está pasando a los estudiantes de los Centros Regionales del interior del país.

El siguiente análisis tiene que ver con la satisfacción en el uso de la tecnología. Debemos tener presente que en estos centros investigados los estudiantes se conectan a sus clases virtuales con el teléfono celular, que se ha convertido en el “gran” aparato tecnológico para el aprendizaje.

Aunque, los estudiantes expresan un alto nivel de satisfacción con el uso de la tecnología, también destacan la importancia de la comunicación con los docentes en la enseñanza virtual. Para facilitar esta interacción, muchos docentes crean grupos de WhatsApp, permitiendo una comunicación más fluida y efectiva. Reconocen estar satisfechos con la tecnología, a pesar de que esta modalidad implica un costo en la data utilizada para la conexión, dificultades para el envío y presentación de las asignaciones, así como cierto “aburrimiento” debido a la metodología utilizada por los docentes, sobre todo *“cuando el profesor habla por dos horas, casi toda (la clase) es sincrónica y en vivo y no hay práctica”* (Estudiante, CRU Coclé). Por otro lado, los estudiantes reconocen que existe una mejora significativa cuando hay una comunicación más directa con los docentes; tanto es así que un 81% afirma que esto es bastante o muy importante para el aprendizaje.

Uno de los aspectos positivos que emergen de la implementación de la educación virtual en los centros regionales es el acceso ampliado a la formación académica sin la necesidad de trasladarse constantemente a los campus universitarios, lo cual representa un ahorro significativo en tiempo y recursos económicos para estudiantes que viven en áreas rurales o distantes. Esta modalidad ha permitido también una mayor flexibilidad en los horarios, facilitando la conciliación entre estudio, trabajo y vida familiar, especialmente en contextos donde el empleo informal es común.

Asimismo, algunos estudiantes valoran la posibilidad de acceder a materiales grabados, lo que permite revisar contenidos a su propio ritmo. Sin embargo, estas ventajas deben leerse críticamente: la virtualidad ha resultado funcional solo para quienes cuentan con conectividad estable, dispositivos adecuados y condiciones mínimas en el hogar para el estudio autónomo. La educación híbrida, entonces, plantea una paradoja: amplía oportunidades para ciertos sectores mientras profundiza las brechas para

otros, revelando que el acceso no garantiza necesariamente la equidad ni la calidad del proceso formativo.

Satisfacción en la educación presencial: una mirada estudiantil y docente

Como se ha mencionado, el alumnado de los tres Centros Regionales Universitarios reconoce que el aprendizaje percibido es mayor en las clases presenciales, lo que se traduce en altos niveles de satisfacción.

Afirman sentirse “bastante” o “muy preparados” en este entorno, lo cual sugiere que la presencialidad no solo facilita la comprensión de contenidos, sino también la interacción y el acompañamiento docente. Una percepción validada también desde la experiencia de la docente y la estudiante que forman parte del equipo de investigación.

Y así lo muestra los datos cualitativos: *“prefiero mucho más las presenciales”* porque estas clases permiten mejorar *“la parte social, la práctica, dinámica, soy social”* **(Estudiante, CRU Veraguas)**

No obstante, esta percepción “positiva” también convive con problemáticas que surgen en el proceso de reincorporación a la presencialidad. Por ejemplo, estudiantes señalan dificultades para reorganizar su tiempo y adaptarse a las exigencias de carga horaria: “transporte, comida, algunos (estudiantes) tienen muchos problemas económicos, proyectos de clases también involucran gastos, códigos de vestimenta, copias”. Es decir, aunque el retorno a las aulas puede ser valorado como una mejora en términos de calidad de la experiencia educativa, implica también un conjunto de afectaciones materiales que impactan de manera desigual al estudiantado, especialmente en contextos regionales donde persisten desigualdades socioeconómicas.

Desde la perspectiva del cuerpo docente, la educación presencial es calificada como “buena” o “excelente”. Esta percepción puede estar relacionada con la amplia experiencia profesional que poseen muchos docentes: según datos de la Universidad de Panamá, el 80 % cuenta con más de 40 años de trayectoria. Este factor, junto con su formación académica y su capacidad para gestionar el aula, podría explicar la confianza y valoración positiva que expresan hacia la modalidad presencial. Su dominio del espacio educativo, la experiencia acumulada y el manejo directo de la interacción con el estudiantado contribuyen a fortalecer esta percepción de eficacia en la enseñanza presencial.

No obstante, esta apreciación no debe asumirse de forma acrítica ni

desligada del contexto actual. En un entorno educativo en constante transformación, sobre todo en la educación superior, donde las competencias digitales, la innovación pedagógica y la adaptación a nuevas formas de aprendizaje son cada vez más necesarias, confiar únicamente en la experiencia acumulada puede volverse una limitante si no va acompañada de actualización continua.

Además, una percepción positiva del desempeño docente no necesariamente se traduce en aprendizajes significativos para el estudiantado. Por lo cual, hay una reflexión amplia donde evaluar la calidad de la enseñanza requiera ir más allá de la satisfacción o la trayectoria y considerar también indicadores como la equidad en el acceso al aprendizaje, la pertinencia de los contenidos y la capacidad de respuesta ante la diversidad de contextos. Así, el desafío no está solo en mantener una enseñanza presencial valorada, sino en cuestionar y repensar si esa presencialidad responde de manera efectiva a las exigencias pedagógicas del presente. Y aquí tenemos un proyecto a futuro dentro de lo que nos hemos propuesto.

Diferencias en las situaciones de los profesores y los estudiantes

En esta sección presentamos algunas diferencias significativas en las condiciones que enfrentan tanto el alumnado como el cuerpo docente en relación con las modalidades de educación virtual, presencial e híbrida. Los datos cuantitativos revelan que la mayoría de los docentes imparten sus clases virtuales desde una computadora con conexión fija a internet y ciertas comodidades, mientras que la mayoría de los estudiantes reciben sus clases a través de un teléfono celular, dependiendo principalmente de datos móviles para conectarse. Esta brecha tecnológica impacta directamente en la experiencia educativa y en la calidad del acceso.

En cuanto a los aspectos socioemocionales, tanto docentes como estudiantes coinciden en que las clases virtuales generan mayores niveles de estrés. Sin embargo, perciben que el proceso de enseñanza-aprendizaje es más efectivo en la modalidad presencial. Aunque reconocen ciertas ventajas en la educación virtual, como la reducción de gastos en transporte, el impacto emocional y las dificultades técnicas son evidentes. Un subdirector regional señala que una alternativa viable podría ser: *“(...) por lo menos en (clases) virtual puede ser la parte teórica”*. Y lo práctico un poco más el contacto *“ya sería esto presencial en la medida de lo posible de que estén los espacios”*.

Las diferencias en los entornos y el impacto económico de la educación

híbrida se reflejan en los niveles de estrés reportados por ambos grupos. Como muestra la siguiente tabla, un 57% de los estudiantes experimenta un alto nivel de estrés, mientras que entre los docentes esta cifra es del 43%. Además, el 45% de estudiantes y el 33% de docentes expresan baja confianza en el éxito académico, indicadores que evidencian las tensiones emocionales presentes en el proceso educativo.

Tabla 2.
Niveles de estrés y confianza de éxito

Indicador	% Estudiantes	% Docentes
Alto nivel de estrés	57	43
Baja confianza de éxito	45	33

La psicóloga del Centro Regional Universitario de Azuero aporta una mirada profunda sobre esta problemática, señalando que los estudiantes que vivieron la educación virtual durante la pandemia presentan *“significativas y en muchos de ellos veo deficiencias académicas, lamentablemente”*. Añade que estos jóvenes arrastran *“un cúmulo de problemas emocionales que no han sabido manejar o tal vez se ha prolongado tanto el tiempo de llevarlos y de cargar con ese problema que no saben cómo manejarlo (...) la presión que ejerce una Universidad que de por sí no es tan fácil (...). Entonces yo siento que todo eso les ha afectado a ellos. Sí se nota una diferencia entre esos grupos que vienen de la virtualidad”*.

Por su parte, la trabajadora social del Centro Regional de Coclé describe las dificultades de conectividad que enfrentan muchos estudiantes: *“Estudiantes que viven lejos en las comunidades en donde no hay señal, en donde tenían que salir a las escuelas afuera para poder recibir algo de señal (...) lo pasaron muy mal. Era doloroso escucharlos decir no, no podemos, no tenemos data, tendremos que salir porque no tenemos para data”*.

En cuanto a la formación del cuerpo docente, la UP desde la pandemia y postpandemia ha implementado programas de capacitación dirigidos a fortalecer sus competencias en la enseñanza virtual en los docentes. Estos cursos son sobre estrategias pedagógicas, el uso de herramientas

tecnológicas y metodologías innovadoras que facilitan un aprendizaje efectivo en entornos digitales. Sin embargo, aunque estas iniciativas buscan garantizar una adaptación exitosa a la educación híbrida y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, los desafíos vinculados a las desigualdades en acceso, estrés emocional y contextos variados de estudiantes y docentes siguen siendo factores por considerar para lograr un impacto real y equitativo que se debe tener presente todo el tiempo.

Aprender en el mundo híbrido: condiciones del estudiantado en entornos rurales

Los estudiantes encuestados en los centros regionales han vivido de cerca la experiencia de la educación híbrida durante la pandemia, lo que les ha permitido reconocer sus particularidades, pero sobre todo sus dificultades. Y es que, aunque muchos manejan herramientas tecnológicas, enfrentan necesidades específicas que condicionan su proceso de aprendizaje, siendo la conectividad uno de los desafíos más urgentes y evidentes.

Así lo expresa con claridad un estudiante del CRU-Veraguas: “se iba la luz qué ibas a hacer, tenías problemas de wifi o algunos compañeros míos vivían súper lejos tipo en el campo y a veces por lluvia o diferentes circunstancias no podían conectarse a clase y siento que esas son de las más difíciles. Imagínese estar desde un celular así escuchando a un profesor y a la hora de realizar pruebas y Word por un celular, siento que en la virtualidad fue lo más difícil”.

Esta declaración pone en evidencia no solo la falta de acceso estable a recursos básicos como la electricidad y el internet, sino también cómo estas carencias limitan la capacidad de los estudiantes para participar plenamente en actividades académicas que requieren dispositivos y condiciones adecuadas. Sin embargo, aunque el celular puede ser una herramienta valiosa, no es suficiente para cumplir con las demandas académicas donde la concentración puede marcar la diferencia en el aprendizaje, pensemos en la realización tareas complejas como pruebas o trabajos en programas específicos.

Por su parte, la dirección del Centro Regional de Coclé señala una problemática estructural que va más allá del acceso: “*Hemos visto la experiencia de la pandemia y todo lo que estamos viviendo, que los estudiantes apenas tienen un celular, algunos no tienen Internet en sus casas y tienen que venir a la universidad para poder hacer sus respectivas asignaciones, tareas. Entonces lo primero sería mayor cobertura de lo que es la informática, las redes.*” Esta situación evidencia

la persistente brecha digital que no solo afecta la educación virtual, sino que también condiciona el uso efectivo de la educación híbrida, donde la presencialidad se convierte en un espacio no solo de aprendizaje, sino también de acceso a recursos tecnológicos.

Además, la directora del Centro de Innovación, Desarrollo Tecnológico y Emprendimiento, CIDETE de Centro Regional de Coclé confirma que *“los equipos que usamos son de nosotros. Los estudiantes usan sus propios equipos. La universidad no le ha dado a ninguno nada. Solamente la estructura para estar, pero nuestros estudiantes por lo menos, la gran mayoría usted ve que viene con sus equipos son de ellos. Los celulares son de ellos. En el momento de la pandemia que lo que más usaba era el WhatsApp porque era lo más rápido los equipos eran de los estudiantes, y los estudiantes que no tenían equipo que recibían WhatsApp ni plata para mantenerlo, fue bien duro para ellos”*. Esta realidad subraya un problema de inequidad que atraviesa al sistema educativo, donde la falta de recursos personales y el apoyo institucional limitan la capacidad de muchos estudiantes para acceder y aprovechar las modalidades virtuales e híbridas.

En conjunto, estas voces revelan que la educación híbrida, aunque ofrece flexibilidad y nuevas oportunidades, no puede ser efectiva si no se atienden estas necesidades básicas.

La conectividad, el acceso a dispositivos adecuados y el apoyo económico para mantenerlos son condiciones imprescindibles para garantizar una verdadera inclusión y equidad educativa. De lo contrario, se corre el riesgo de perpetuar desigualdades y de que la modalidad híbrida se convierta en un factor más de exclusión para quienes enfrentan mayores vulnerabilidades y que no se pueda garantizar la calidad de la educación en un parte del país con tanta diversidad cultural.

Después de la conectividad: contenidos y metodologías en la educación híbrida

Sin embargo, ¿qué sucede con los contenidos y la metodología de enseñanza en este panorama híbrido? La UNESCO (2019) ya advertía que *“la demanda cada vez mayor de enseñanza superior no podrá satisfacerse únicamente con las actividades tradicionales del magisterio presencial. Será preciso utilizar otras estrategias, como la enseñanza abierta y a distancia, y el aprendizaje en línea, especialmente en esferas como la educación permanente de adultos y la formación de docentes”* (p. 762-763).

Este llamado sugiere que, además de garantizar una conectividad estable, es necesario repensar los materiales de estudio y las estrategias pedagógicas. Entonces ¿sería importante diseñar contenidos deben diseñarse de forma flexible, con formatos que se adapten tanto a la presencialidad como a la virtualidad? Pero ¿cómo hacer posible esta transformación en el mundo híbrido cuando los docentes lidian con carga laboral y en muchos casos tareas administrativas que pueden ser un limitante para innovar? ¿Debe las metodologías de enseñanza deben evolucionar para promover la autonomía del estudiante y facilitar la interacción sincrónica y asincrónica?

Es quizás el mejor camino disponible, pero esta transición hacia una educación híbrida efectiva exige también una transformación profunda en el rol del docente. Ya no basta con transmitir conocimientos de manera unidireccional: ahora se requiere que los educadores actúen como facilitadores del aprendizaje, capaces de adaptarse a un entorno dinámico, mediado por la tecnología y en constante cambio.

Esta transformación, sin embargo, también está mediada por la disposición y creatividad del propio profesorado. Como expresa una estudiante, la experiencia de aprendizaje puede volverse significativa cuando los docentes impulsan dinámicas activas: “Hay proyectos que nosotros desarrollamos, por lo menos en mi carrera, hacemos muchísimas dramatizaciones, cosas por el estilo. Y las conferencias me gustan muchísimo”. Esta voz revela cómo la metodología empleada marca una diferencia importante en el nivel de motivación y compromiso del estudiantado.

Por otro lado, la UP ha implementado la UP Virtual³⁴ una plataforma dentro del engranaje administrativo para apoyar la educación híbrida. No obstante, en los Centros Regionales Universitarios, la búsqueda de contenidos interactivos y metodologías adecuadas sigue siendo un desafío. Al analizar las experiencias estudiantiles, especialmente durante la virtualidad, emergen relatos que evidencian rigidez en la planificación pedagógica.

Un estudiante del CRU Veracruz lo describe así: *“Prácticamente eran (las clases) de 7 de la mañana a 12.00 m.d. sin parar. Virtual. A excepción de que un profe faltara o se iba la luz”*.

Esta declaración refleja cómo, a pesar del uso de plataformas tecnológicas, la estructura pedagógica muchas veces replicó el modelo presencial en un entorno digital, manteniendo la misma carga horaria

3 UP-Virtual, <https://upvirtual.up.ac.pa/login/index.php>.

y poca flexibilidad metodológica. Esto sugiere que la disponibilidad de herramientas no siempre garantiza un aprendizaje más interactivo o significativo.

En este sentido, parece necesario preguntarse si los contenidos y estrategias actuales están realmente adaptados a las posibilidades que ofrece la modalidad híbrida. Si bien es pronto para afirmarlo con contundencia, este panorama sugiere la urgencia de investigaciones que profundicen en cómo se están diseñando y aplicando las metodologías en este nuevo entorno educativo.

Contenido interactivo y relevante para la empleabilidad

¿Qué entendemos por interactividad en la educación presencial, virtual e híbrida? Esta pregunta es clave para pensar no solo en cómo se presentan los contenidos, sino también en cómo se construye el conocimiento de forma conjunta entre docentes y estudiantes. La interactividad no debería limitarse a recibir información, sino que implica generar espacios de participación, diálogo y colaboración. Pensemos en las siguientes palabras:

“Muchos compañeros dicen que con esos profesores que sí tenían el deseo de que las clases fueran más interactivas se le ponía proyectos en grupo que se podían desarrollar en línea igualmente nosotros acá también se nos colocaba un proyecto se nos ponía a hacer incluso manualidades cosas por el estilo con cosas que tuviésemos al alcance en casa sencilla y eso hacía que las clases fueran más interactivas.”

Estudiante, del CRU-Coclé.

En la presencialidad, por ejemplo, los docentes pueden aplicar metodologías basadas en preguntas abiertas, debates o trabajo en grupo, lo cual facilita un aprendizaje activo. En el entorno virtual, la interactividad muchas veces depende del uso de presentaciones, videos o foros de discusión. Sin embargo, estas herramientas solo son efectivas si se emplean con intencionalidad pedagógica. El entorno híbrido, por su parte, ha mostrado ciertos avances y limitaciones. Aunque ofrece posibilidades de combinación entre formatos, en muchos casos se ha reducido a intercambios funcionales a través de canales como WhatsApp.

Una estudiante del Centro Regional de Coclé lo expresa con claridad: *“Durante la virtualidad nosotros rara vez hablábamos con nuestros profesores. Había ciertos que sí: nos conectábamos, nos ponían en salas para conversar entre nosotros mismos los estudiantes. Pero muchos de los mecanismos que se empleaban era solo Classroom o vía WhatsApp. El profesor nos avisaba que nos había dejado alguna tarea. Si teníamos alguna duda o incluso en las sesiones virtuales que se organizaban, pues*

no era mucho la conversación que teníamos con los profesores. Todo: nos explicaban algún tema, si teníamos alguna pregunta preguntábamos, y si no, pues ya hasta ahí llegaban las clases”.

Esta voz revela una forma de interactividad limitada y poco dialógica, donde el vínculo pedagógico se reduce a una relación unidireccional. En lugar de fomentar la participación, el uso de plataformas digitales se centró en la entrega de tareas o instrucciones, lo que puede impactar no solo la calidad del aprendizaje, sino también su relevancia para contextos reales, como la futura inserción laboral.

Si uno de los objetivos del sistema universitario es fortalecer competencias que mejoren la empleabilidad, entonces resulta urgente revisar cómo se están trabajando los contenidos y qué tipo de interactividad se promueve en el aula híbrida. La participación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas o el trabajo colaborativo son competencias fundamentales para el mundo del trabajo, y su desarrollo requiere algo más que la conectividad: exige metodologías activas, coherencia pedagógica y una relación significativa entre docentes y estudiantes.

Coordinación: plataformas uniformes y sistemas digitales de gestión

Durante la pandemia, la forma en que se impartieron y recibieron las clases varió según las condiciones particulares de cada estudiante y de los centros regionales. Esta desigualdad no solo evidenció las brechas tecnológicas, sino también la necesidad de una mayor coordinación institucional. Tras la emergencia sanitaria, los centros regionales estudiados muestran un aumento significativo en la matrícula, lo cual implica no solo ampliar la oferta académica, sino también atender la diversidad de realidades socioeconómicas y geográficas que caracterizan a cada región.

En este contexto, surge una demanda urgente de formación docente en metodologías digitales, así como el desarrollo y uso adecuado de herramientas tecnológicas.

¿Qué competencias necesita un docente para desempeñarse eficazmente en la educación virtual o híbrida? Desde la experiencia de quienes escribimos este artículo —como docentes y estudiantes—, observamos que muchos profesores debieron adaptarse de forma repentina a los entornos virtuales durante la pandemia, muchas veces sin una capacitación previa formal o adquiriendo habilidades sobre la marcha. Esta situación representó uno de los mayores desafíos del proceso.

A pesar de estas limitaciones, los datos recopilados indican que los docentes encuestados expresan un nivel alto de satisfacción con

la modalidad, los contenidos y la comunicación establecida con el estudiantado. Esto puede estar relacionado con los esfuerzos institucionales en materia de formación, como lo expresa el Vicerrector Académico: *“Más de 1000 profesores que han recibido ese entrenamiento a través de Campo Virtual, eso incluso antes (de la pandemia). La plataforma, para la época, para impartir un curso virtual dentro de donde sea en Panamá, era necesaria”* (**Vicerrector Académico, UP, comunicación personal**).

Otro aspecto clave es que muchos docentes imparten sus clases desde entornos más estables, con buena conectividad y acceso a equipos tecnológicos, lo que contribuye a una experiencia más fluida y controlada en comparación con el estudiantado, que muchas veces depende de recursos propios, como celulares y datos móviles.

Entonces, ¿qué significa realmente ser un docente competente en entornos de enseñanza diversos? Más allá del dominio técnico, implica también una actitud de apertura, flexibilidad pedagógica, capacidad de adaptación y un compromiso sostenido con el aprendizaje significativo en contextos cambiantes. Formar docentes para este presente híbrido no es solo una cuestión de capacitación, sino de transformación institucional y cultural en torno a cómo concebimos la enseñanza.

Conclusión: Un camino hacia el futuro

Las universidades públicas son instituciones fundamentales en el desarrollo nacional y en la formación del capital humano, especialmente en zonas rurales donde las oportunidades de educación superior son limitadas. Tras la pandemia, la adopción de metodologías híbridas se ha posicionado como una estrategia clave para superar retos de logística y acceso. Consolidar este modelo de forma permanente representa una oportunidad para fortalecer la oferta académica, dotándola de mayor flexibilidad, pertinencia y calidad, con particular impacto en los centros regionales del interior.

Convertir esta oportunidad en una realidad requiere atender aspectos prioritarios identificados en el estudio presentado: garantizar el acceso a dispositivos digitales más allá del teléfono móvil; asegurar la estabilidad y capacidad de la conectividad tanto en sedes universitarias como en los hogares; unificar las plataformas y herramientas tecnológicas utilizadas; desarrollar competencias digitales entre toda la comunidad universitaria; y prever los costos operativos asociados. Entre las acciones específicas destacan:

- Establecer un inventario de tabletas y computadoras portátiles

para préstamo o donación, acompañado de servicios de soporte y mantenimiento.

- Mejorar la infraestructura de conectividad en las sedes, asegurando velocidad, ancho de banda y alternativas como servidores locales o soluciones satelitales.
- Facilitar conectividad móvil domiciliaria para estudiantes y docentes, con presupuesto para cubrir tarifas asociadas al acceso a sitios y servicios educativos.
- Estandarizar plataformas y aplicaciones para aprendizaje, comunicación, contenidos, evaluación y gestión académica.
- Implementar programas de capacitación continua en el uso de tecnología.

Para materializar estas medidas de forma sostenible exhorta una estrecha colaboración entre las universidades, la administración pública, las empresas del sector privado y la sociedad. El Estado debe comprometerse a ampliar la cobertura de internet en todo el territorio, reconociendo su carácter de servicio público esencial, al igual que la electricidad o el agua. Las universidades, por su parte, deberán redefinir su visión institucional para responder a la creciente demanda de educación superior, asegurando calidad y pertinencia. Este esfuerzo coordinado exigirá liderazgos innovadores y comprometidos en el ámbito gubernamental, académico y comunitario, así como una asignación y administración eficiente de los recursos disponibles.

Referencias bibliográficas

- ARWU, <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2024>
- Bernate, J. A., y Vargas Guativa, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior/ Challenges and trends of the 21st century in higher education. *Revista De Ciencias Sociales*, 26, 141-154. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119>
- Correa, T., Pávez, I. y Contreras, J. (2018): Digital inclusion through mobile phones? A comparison between mobile-only and computer users in internet access, skills and use.
- Information, Communication & Society* 23(7): 1074–1091.
- Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2019). Conversations about quality in higher education: What are they and where do we take them? <https://www.chea.org/conversations-about-quality-higher-education-what-are-they-and-where-do-we-take-them>
- Cirlan, E. y Gover, A. (2024). Quality assurance fit for the future: Key considerations for the revision of the ESG. https://www.engq.eu/wp-content/uploads/QA-FIT_Final-paper.pdf
- INQAAHE. (2021). INQAAHE: The history of the first quality assurance network in tertiary education 1991-2021. <https://www.inqaahe.org/wp-content/uploads/2024/05/30th-anniversary-INQAAHE-history.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). (2023). Matrícula en la República, por nivel de educación: años académicos 2014-23. <https://www.inec.gob.pa/archivos/P053342420250313091433Cuadro%201.pdf>
- Karakhanyan, S. (2022). Quality and relevance of programmes in higher education. Paper commissioned for the World Higher Education Conference 18-20 May 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389872>
- Martin, M. (2018). Quality and employability in higher education: viewing internal quality assurance as a lever for change. UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366688>
- OCDE. (2019), Benchmarking higher education system performance. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

- Cultura–UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior–2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Avaliação: Revista de Avaliação de Educação Superior (Campinas)* 14(3), 755-766. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300013>
QS, <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings?search=universidad%20de%20panam%C3%A1>
- Scharager Goldenberg, J. (2018). Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102–116. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>
- Sacavino, S. y Candau, M. (2021) Educación Híbrida: desafíos y potencialidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* versión On-line ISSN 0718-0705 Estud. pedagóg. vol.48 no.2 Valdivia 2022
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200257>
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000200257#B10
- Svenson, N., De Gracia, G., Palacios, A. y Balbuena, T. (2025).
- Times Higher Education (THE). (2025). <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>