

ISSN L 2953 2981

REA: REVISTA CIENTÍFICA ESPECIALIZADA EN EDUCACIÓN Y AMBIENTE

mayo – octubre 2023

Vol. 2, Núm. 1



**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE VERAGUAS
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE SONÁ**



Acerca de

Descripción de la Revista

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente es una publicación especializada a cargo de la Extensión Universitaria de Soná. de carácter semestral, de acceso abierto y arbitrada, centra su atención en la promoción de la investigación en dos vertientes ineludibles y urgentes: las Ciencias de la Educación y las Ciencias Ambientales. La finalidad de la revista es la divulgación de artículos originales, producto de avances o resultados de investigaciones científicas, así como artículos de revisión bibliográfica, ensayos y notas cortas, realizados por investigadores tanto nacionales como extranjeros.

Las temáticas de la revista incluyen estudios vinculados a las diversas ramas de las Ciencias de la Educación, entre ellas: Pedagogía, Andragogía, Didáctica, Epistemología, Tecnología Educativa, Currículum; así como el amplio y multidisciplinario espectro de las interacciones humanas con el ambiente, la Gestión, abastecimiento y tratamiento del agua, gestión de la energía, contaminación atmosférica, acústica y de suelo, gestión de recursos naturales y recuperación de ecosistemas, agricultura y medioambiente y Educación Ambiental.



Comité Editorial:

Revista de la Extensión Universitaria de Soná, Centro Regional Universitario de Veraguas, Universidad de Panamá. REA: Revista Especializada en Educación y Ambiente.

Correo: rea_upexus@up.ac.pa

Director:

Dr. Edgar Medina. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: eedgar.medina@up.ac.pa

Asesor:

Dr. Francisco Farnum. Universidad de Panamá. Panamá.

Correo: francisco.farnum@up.ac.pa

Editor Ejecutivo:

Dr. Pablo Díaz. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: pablo-adr@hotmail.com

Comité Editorial:

MsC. Lorenzo Caballero Vigil. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: lorenzo.caballero@up.ac.pa

MsC. Yireika Reyes. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: yireika.reyes@up.ac.pa

MsC. Maribel Wang. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: maribel.wang@up.ac.pa

Comité Científico:

Dr. Edwin Cisneros. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: edwin.cisneros@up.ac.pa

Dra. Melitza Tristán. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: melitza.tristan@up.ac.pa



<https://revistasvip.up.ac.pa/index.php/rea>

MsC. Nader Suleiman. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas.
Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: nader.suleiman@up.ac.pa

Dra. Deyanira Fábrega. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas.
Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: deyanira.demartinez@up.ac.pa

Dr. Alí Javier Suárez-Brito. Universidad de Zulia, Venezuela.

Correo: suarezalijavier@gmail.com

Dra. René Ileana Vásquez Pompeyo. Universidad Internacional Iberoamericana (Unini)
Tecnológico Nacional de México (TecNM)

Correo: renovp@hotmail.com

Dra. María de Jesús Torres Góngora. Instituto Tecnológico de Tijuana. México

Correo: marychuy24@hotmail.com

MsC. Johanna Esther Castillo Mendoza. Universidad de Panamá. Centro Regional
Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: johannacast28@gmail.com

MsC. Camila Lisbeth Cisneros Ábrego. Universidad de Panamá. Centro Regional
Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: camila.cisneros@up.ac.pa

Dr. Juan Luis Noguera Matos. Universidad de Granma, Cuba.

Correo: nogueramatosjl@gmail.com

Dra. Inés Salceso Estrada. Universidad de Matanzas, Cuba

Correo: isalcedo2550@gmail.com

MsC. Gloris Batista Mendoza. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de
Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: gloris.batista@up.ac.pa

Dra. Analinnette Lebrija. Universidad Especializada de las Américas. Panamá, Panamá.

Correo: analinnette.lebrija@udelas.ac.pa

MsC. Aurora Inés Reyes Cerrud. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de
Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.



Correo: aurora.reyes@up.ac.pa

Dra. Carmen Otilia Rodríguez Quiel. Universidad Especializada de las Américas. Panamá, Panamá.

Correo: Carmen.rodriguez@udelas.ac.pa

Comité de Formato y Estilo:

MsC. Florencia Valdés. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: florencia.valdes@up.ac.pa

MsC. Aracelis González. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: aracelis.gonzalezj@up.ac.pa

MsC. Rubén Quiros. Facultad de Economía, Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: ruben.quirosr@up.ac.pa

MsC. Nelvin Camarena. Facultad de Economía, Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: nelvin.camarena@up.ac.pa

MsC. Adriel Fernández. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: adriel.fernandez@up.ac.pa

Comité de Diagramación:

MsC. Abdiel Kapell. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: abdiel.kapell@up.ac.pa

MsC. Carmen Cortés. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: carmen.cortez@up.ac.pa

MsC. Abundio Mendoza. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas. Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: abundio.mendoza@up.ac.pa



Comité de Divulgación:

MsC. Yenela Morales. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas.
Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: yenela.morales@up.ac.pa

MsC. Enilma Mojica. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas.
Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: enilma.mojica@up.ac.pa

MsC. Paulina Otero. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas.
Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: paulina.otero@up.ac.pa

Dr. Fabio Hidalgo. Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Veraguas.
Extensión Universitaria de Soná. Panamá.

Correo: fabio.hidalgo@up.ac.pa



Instrucciones para los autores

Normas de publicación

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla con todos los elementos que se muestran a continuación. Y se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan con las directrices.

Al aceptar el escrito, *REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente* supone que el trabajo no ha sido ni está siendo considerado para publicación en otro lugar (excepto en la forma de un resumen o como parte de una conferencia publicada o tesis) y que su publicación ha sido aprobada por todos los coautores y, cuando sea el caso, por autoridades responsables implícita o explícitamente - en la institución en la que se desarrolla el trabajo de investigación.

Cuando el original es aceptado para su publicación, los autores están de acuerdo con la transferencia automática de los derechos de autor a la revista. Parte de los contenidos de las publicaciones como, por ejemplo, las figuras o tablas, pueden ser reproducidos sin autorización previa, siempre que sea haga referencia a la fuente.

Buenas prácticas

Se debe indicar como autores del artículo científico a los que han hecho una contribución significativa al trabajo, que incluyen estudiantes y técnicos.

Los procedimientos experimentales y teóricos se deben informar con precisión, de manera que investigadores independientes puedan replicar el trabajo si así lo desean.

Los datos reportados deben estar completos y ser correctos. No suprimir datos que no están de acuerdo con sus expectativas. Forzar o falsificar resultados experimentales, ni manipular o alterar imágenes en los escritos.

La interpretación de los datos se realiza de forma objetiva. Y las expectativas preconcebidas no deben interferir con el análisis de datos, ni los factores no científicos como la política o las expectativas del organismo de financiación, en el análisis.

Consideraciones éticas y bioéticas

En el caso que el trabajo que se presenta incluya estudios de seres humanos, se debe manifestar que la investigación se desarrolló de acuerdo con la Declaración de Helsinki (*Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*) y los reglamentos del Comité de Bioética de la Universidad de Panamá y el Comité Nacional de Bioética de la



Investigación.

Entrega del escrito

Los escritos se deben presentar de forma electrónica. El texto, tablas y figuras se incluyen en un solo archivo de Microsoft Word y se presentan como archivo adjunto de correo electrónico a la dirección que ofrece la revista rea_upexus@up.ac.pa

En el correo electrónico, con el archivo adjunto, debe incluirse el nombre, afiliación y dirección electrónica del autor correspondiente. Incluir una declaración de ausencia de conflicto de intereses, sean financieros o de otro tipo relevante que puede haber influido en el estudio. También deben confirmar que el artículo es inédito, es de su autoría y no ha sido propuesto para publicación en ningún otro medio.

- La revista solo recibe manuscritos originales e inéditos que no estén publicados ni bajo evaluación en otras revistas, que constituyan un aporte científico, metodológico, de reflexión, interpretación y análisis en los temas de educación y ambiente; incluso de otros campos del saber (sección variedades). El fraude manifiesto constituye un comportamiento contrario a la ética del procedimiento y resulta inaceptable para la revista. Cualquiera violación a esta política permite al Consejo Editorial reservarse el derecho de rechazar otras contribuciones del mismo autor en un futuro.
- La revista acepta ensayos, reseñas de libros, editorial, perspectivas y artículos científicos; estos pueden ser escritos en diversos idiomas; español, inglés, portugués y otros.
- Los trabajos sometidos a la revista deben cumplir con las normas de publicación establecidas por el Consejo Editorial, quien hará la selección. El autor o autores deben completar un formulario de inscripción de trabajos y firmar la carta de compromiso del autor (es) en relación con lo siguiente: la autoría y originalidad del trabajo, consentimiento del sistema de evaluación por pares y de las normas de uso del material a publicar, así como de las normas de ética de la revista.
- Las opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no reflejan necesariamente los criterios ni la política del Comité Editorial ni de la Universidad de Panamá.
- Una vez aprobado el manuscrito para su publicación, el autor y coautores ceden los derechos de usufructo (si los hubiera) a la Revista de la Extensión Universitaria de Soná. La titularidad de los derechos morales y de propiedad intelectual pertenece y seguirá perteneciendo al autor y coautores.
- La revista se acoge a los principios generales de la ciencia abierta, por tanto, no cobra a los autores por publicar sus trabajos; adopta plataformas electrónicas de



libre acceso a la información como OJS; y actúa bajo las normas de acceso abierto con la licencia *Creative Commons* permitiendo la copia electrónica de sus artículos, siempre que se mantenga el reconocimiento de sus autores y coautores, no se haga uso comercial de las obras y si se remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original. De igual manera, el principio de ciencia abierta implica que la revista se alojará en directorios, bases de datos y repositorios de acceso libre; así como su adherencia a acuerdos internacionales de ciencia abierta.

- Los manuscritos que se someten a consideración de la revista serán objeto de evaluación, bajo el sistema de “doble ciego” en el área temática del manuscrito presentado, de alto nivel científico, los cuales emiten correcciones y observaciones, que deben ser atendidas por el autor (es), y la recomendación final en torno si el trabajo es publicable o no.
- El Consejo Editorial rechaza cualquier forma de plagio y auto plagio para los cuales se emplearán los medios adecuados para su detección. El autor debe responder legalmente frente a cualquier recurso.
- Para la detección de plagio se utilizará el sitio: OURIGINAL adquirido por la Universidad de Panamá.
- REA: Revista Especializada en Educación y Ambiente es de publicación semestral. El primer número del año cubre el período de mayo a octubre, y el segundo número el período de noviembre a abril.
- Se recibirán manuscritos de los autores para su publicación durante todo el año; sin embargo, el periodo de corte para el primer número corresponde a finales de marzo; en tanto que, para el segundo corresponde a finales de septiembre.
- El Consejo Editorial, en atención a la normativa establecida en REA: Revista Especializada en Educación y Ambiente, evaluará previamente los artículos recibidos (en no más de 30 días). De ser aprobado, lo enviará a los pares externos y se le notificará al autor acerca de la aprobación o rechazo.

Tipos de trabajos y su estructura

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente acepta para su publicación los siguientes tipos de escritos:

Artículo científico: Documento en el que se analizan los resultados más relevantes de investigaciones científicas. Su estructura es la siguiente: título, autor o autores, resumen, palabras clave, introducción, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones y



referencias bibliográficas.

Artículo técnico: Escrito en el que se detallan aplicaciones tecnológicas derivadas de resultados de investigaciones. Su estructura incluye: título, autor o autores, resumen, palabras clave, introducción, descripción de la tecnología o temática, conclusiones y referencias bibliográficas.

Revisiones o estados del arte: Texto que analiza e integra resultados de investigaciones publicadas sobre un determinado tema, con el fin de presentar el estado actual del problema. Contiene: título, autor o autores, resumen, palabras claves, introducción, desarrollo y análisis del tema (puede estar dividida en puntos y subpuntos para una mejor comprensión), y referencias bibliográficas.

Ensayos y artículos de reflexión: Tratan un tema o campo específico de investigación, generalmente con el uso de fuentes originales o secundarias y caracterizadas por un importante aporte del autor en el análisis, interpretación, reflexión, crítica y aplicación del tema. Su estructura es la siguiente: título, autor o autores, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo de la temática (dividida en puntos y subpuntos), conclusiones y referencias bibliográficas.

Notas de avances de investigaciones: Son textos cortos que proporcionan información de resultados preliminares de investigaciones en progreso. Solamente se considerarán aquellas que, por su relevancia, ameriten su inclusión. Su extensión no debe exceder cuatro páginas. Deben incluir en su estructura los mismos elementos del artículo científico.

Formato de presentación de trabajos

El formato de escritura que a continuación, se detalla aplica para todos los tipos de manuscritos que acepta la revista:

- Los trabajos deben suministrarse en forma digital, formato word; escritos en una sola cara, con un interlineado de espacio y medio (1.5), con un espaciado anterior y posterior de 12 pts, letra Times New Roman, tamaño 12, exceptuando las secciones específicas en que se indique otro tamaño. Los márgenes deben medir: superior, inferior, izquierdo y derecho, 2.5 cm; en hojas tamaño carta (8 1/2" x 11"). Las páginas deben estar numeradas en el margen superior derecho; usar solo negrita y cursiva (no usar subrayado).
- El texto debe tener máximo 20 páginas, y en casos especiales un máximo de 25 páginas.
- El título del manuscrito debe especificarse claramente, en Time New Roman mayúscula, en letra tamaño 14, negrita centrada. El título en inglés, time new roman 12 pts, centrado, cursiva.



- El nombre y apellido del/los autores deben escribirse en la fuente arial, tamaño 11, negritas, centrado, super índice para organizar su afiliación.
- La información del autor o autores relacionadas con la afiliación institucional, Facultad, así como el correo electrónico y el ORCID deben escribirse en tamaño 10 a espacio sencillo. Esta información debe ubicarse debajo del nombre del autor o autores.
- Se requiere que el documento contenga un resumen máximo de 250 palabras, en español e inglés, escrito en un solo párrafo, a espacio sencillo, tamaño 11, seguido de las palabras claves. Debe incluirse de cuatro a cinco palabras claves, en español e inglés, tamaño 10.
- El texto del manuscrito debe estar justificado; y entre párrafos colocarse espaciado de 12 pts. Todos los títulos de puntos y subpuntos internos del trabajo, escribirse en minúscula y en negrita.
- Seguir el modelo IMRAD (Introductions, Methods, Results, Analysis, and Discussion): introducción, métodos y materiales, resultados y discusión de los resultados; incluye la conclusión.
- Las notas de pie de página solo se pueden usar para efectuar aclaraciones o explicaciones, deben estar numeradas correlativamente sobre sobre el texto, a espacio sencillo, y en tamaño 9.
- Las citas realizadas en el texto y la sección o lista de referencias bibliográficas tienen que ajustarse a las normas de la American Psychological Association (APA) y, solamente pueden listarse en la sección de referencias bibliográficas al final del escrito, aquellas que hayan sido citadas en el texto. Las referencias bibliográficas deben listarse en orden alfabético y escribirse seguidamente, interlineado sencillo, espaciado 6 pts anterior y posterior, sangría francesa.
- Se recomienda el uso de gestores bibliográficos: Zotero o Mendeley:
Zotero: <https://www.zotero.org/download/> Mendeley:
<https://www.mendeley.com/download-desktop/>
- Las tablas y figuras (gráficas, fotografías, mapas y esquemas, entre otros), se ubican en el orden lógico del texto; con numeración arábica; las palabras, tablas, cuadros o figuras en negrita y tamaño 11. El título de las tablas y cuadros se colocan en la parte superior, redactados en tipo oración y en minúscula. La información interna de las tablas puede ir a espacio sencillo, dependiendo del tamaño e información de la tabla. En la numeración, estas deben ponerse la palabra Tabla, Cuadro o Figura y seguidamente el número a que correspondan. El título de la figura va en la parte inferior.



<https://revistasvip.up.ac.pa/index.php/rea>

- La fuente de las tablas, cuadros y figuras, ubicada en la parte inferior, se escriben a espacio sencillo y en tamaño 9.

Las gráficas están ubicadas en la sección de figuras, y se presentan en un formato de Excel/Microsoft u otro similar. Las fotografías y esquemas deben incluir una leyenda corta y suministrarse en formato de imagen (JPG, TIF, PSD, EPS).



GUÍA PARA PRESENTACIÓN DE MANUSCRITOS

TÍTULO (Time New Roman, 14 pts, centrado, negrita, interlineado 1.0, mayúscula cerrada, español)

TITLE (Time New Roman, 12 pts, centrado, cursiva, interlineado 1.0, mayúscula cerrada, inglés)

Nombre Apellido (Arial, 11 pts, centrado, negrita)

Afiliación del autor (Time New Roman, 10 pts, centrado, normal)

Correo electrónico: (Time New Roman, 10 pts, centrado, normal) <https://orcid.org/0000-000x-xxxx-x>

Nombre Apellido

Afiliación del autor (Time New Roman, 10 pts, centrado, normal)

Correo electrónico: (Time New Roman, 10 pts, centrado, normal) <https://orcid.org/0000-000x-xxxx-x>

Resumen (Time New Roman, 11 pts, izquierda, negrita).

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente de la Extensión Universitaria de Soná publica artículos científicos inéditos sobre investigaciones en las áreas de Educación y Ambiente, tomando en consideración las líneas de investigación aprobadas por la Vicerrectoría de investigación y Postgrado de la Universidad de Panamá. El formato lo guía sobre las normas de estilo aplicables en la presentación de su artículo (Time New Roman, 11 pts, justificado, normal, interlineado 1.0, máx. 250 palabras).

Palabras claves: (Time New Roman, 11 pts, justificado, negrita, 6 pts anterior y 12 pts posterior). Revista, publicación científica, normas de estilo. (Time New Roman, 10 pts, justificada).

Abstract (Time New Roman, 11 pts, justificado, negrita)

El resumen del artículo en inglés, con los mismos parámetros del resumen en español (Time New Roman, 11 pts, justificado, normal, interlineado 1.0).

Keywords: Journal, scientific paper, citation style. (Time New Roman, 10 pts, justificada, negrita).

Introducción (Time New Roman, 11 pts, justificado, negrita)

Los manuscritos enviados, deben presentarse en idioma español, inglés o portugués en formato Word, tamaño de papel tipo carta (8 1/2 x 11 pul.), márgenes de 2.5 cm. La numeración de las páginas en números arábigos, en la esquina superior derecha. Letra Time New Roman, tamaño 12 pts, el interlineado de 1.5, espaciado 12 pts. La extensión del artículo máximo 20 páginas y en casos especiales 25. El encabezado del título del manuscrito se escribe en mayúscula sostenida, negrita y centrado. Seguido de la traducción del título en inglés, en mayúscula y cursiva.

A continuación, se colocará el nombre del autor, con indicación de la institución y país al



que pertenece; dentro de la afiliación institucional puede incluir hasta el tercer nivel (Universidad, Sede, Facultad). Cuando varios autores tengan la misma afiliación, ésta solo se escribe una vez y se indica la asociación por medio del superíndice. Luego se presenta el resumen o abstract, con una extensión de 250 palabras, que haga referencia a objetivo/propósito, metodología, conclusiones/hallazgos, valor/originalidad del trabajo. También incluir palabras claves o keywords, máximo cinco, en español e inglés. Los artículos de investigación siguen el modelo IMRAD (Introduction, Methods, Results, Analysis, and Discussion): introducción, métodos y materiales, resultados y discusión de los resultados; también, se incluye la conclusión.

El estilo de citación y referencias bibliográficas es APA 7^a ed. Las referencias bibliográficas aparecen en orden alfabético. Y puede encontrar en la sección ejemplos de referencias bibliográficas a libros, artículos, tesis, páginas Web, leyes. En el caso de las citas de parafraseo se adopta la citación sin número de página, cuando la cita es textual debe incluirse el número de página (Sánchez, 2019, p. 21). La introducción debe abarcar los antecedentes, objetivos de la investigación (Time New Roman, 12 ptos, justificado, normal), por ejemplo:

El abandono estudiantil en las Instituciones Educativas Superiores (IES) es la consecuencia máxima del fracaso de los estudiantes en este nivel de enseñanza (Álvarez *et al.*, 2017). Y ha sido foco de interés a raíz de la alta tasa de abandono en la última década (González y Arismendi, 2018).

Materiales y Métodos (Time New Roman, 12 ptos, justificado, negrita)

Es la sección del artículo que contiene la descripción del método aplicado y los materiales empleados. El método debe ser tal que la investigación pueda ser reproducida siguiendo los pasos del método descrito en esta sección y obtener resultados similares (Time New Roman, 12 ptos, justificado, normal).

Resultados (Time New Roman, 12 ptos, justificado, negrita)

Los resultados se pueden presentar mediante tablas y/o figuras. Los archivos (base de datos) de las ilustraciones (gráficos, figuras, dibujos) se adjuntan al documento en word.

A las tablas se les coloca el número y título en la parte superior. En el caso de las ilustraciones la numeración y descripción se le aplica debajo. La referencia a las tablas y figuras se hace mediante el rótulo y número. (Time New Roman, 11 ptos, justificado, normal). El número de la tabla (Tabla 1) se escribe en negrita, en la siguiente línea se escribe el título de la tabla, los encabezados de columna se escriben centrados, el cuerpo de la tabla tiene interlineado sencillo. Las tablas tienen opcionalmente notas, en las que se pueden describir el contenido de la tabla, las abreviaturas y especificar atribución de derecho de autor. Los bordes necesarios son los horizontales, los bordes verticales no son necesarios. De igual manera se elabora el título de los cuadros (Time New Roman, 11 ptos, negrita).

Cuadro 1 (Time New Roman 11 ptos, negrita)

Definiciones conceptuales de las principales variables tomadas en consideración en el cuestionario para analizar la deserción estudiantil Universitaria CADESUN.

<i>Variable</i>	Definición conceptual	Subfactores
<i>Psicológico</i>	Los rasgos de la personalidad son los que diferencian a los estudiantes.	De la personalidad, creencia, comportamiento, apoyo familiar, actitudes, atributos y normas, valores e intereses.
<i>Sociológico</i>	La integración social incide mayormente en la satisfacción del estudiante en su inserción en la organización educativa.	Ambiente familiar; relación y medios sociales, apoyos de pares y expectativas.
<i>Económico</i>	Adopta un enfoque de costo / beneficio que incluye tanto la falta de recursos en el hogar, así como la necesidad de trabajar o buscar empleo.	Costo de matrículas, subsidios, ingreso familiar.
<i>Organizacional</i>	Enfoca la deserción desde las características de la institución universitaria (los servicios que éstas ofrecen).	Didáctica del docente, orientación vocacional, consultas, calidad de la educación y actividades extracurriculares.
<i>Integración & adaptación</i>	La universidad tiene un rol central en la adaptación de los estudiantes a su nueva vida estudiantil.	Adaptación, compromisos, satisfacción, esfuerzo, recompensa, interacción, estado emocional, rendimiento académico, acceso, horario, prioridades y aspiraciones futuras.

Fuente: Extraído del CADESUN de Díaz y Tejedor, (2017), tamaño 9 ptos.

Tabla 1 (Time New Roman 11 ptos, negrita)

Título de la tabla (Time New Roman, 11 ptos, justificado). Porcentaje de estudiantes de Instituciones de Estudios Superiores (IES) públicas, que no se matricularon en el segundo semestre en la carrera inicialmente seleccionada.

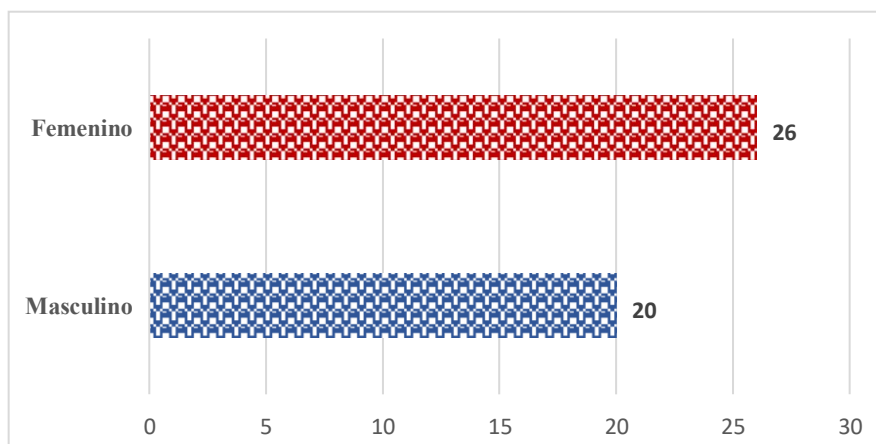
IES	Año					% promedio por Universidad
	2015	2016	2017	2018	2019	
Universidad de Panamá	12.6%	12.1%	13.8%	11.9%	12.1%	12.5%
Universidad Tecnológica de Panamá	9.6%	8.8%	9.4%	9.1%	8.2%	9.02%
Universidad Autónoma de Chiriquí	6%	5.3	5.3	6.1%	8%	6.14%
Universidad Marítima Internacional de Panamá	5.8%	4.4%	6%	3.2%	5.6%	5%
Universidad Especializada de las Américas*	0.5%	16.5%	14.4%	---	---	10.5%
EXUS- UP**	--	--	15.7%	9.8%	5.8%	13.2%
% acumulado por año	34.6%	39%	56.5%	82.9%	39.7%	

Fuentes: Datos estadísticos de la sección de transparencia de cada Universidad.

La referencia a las figuras, elementos visuales que no son tablas, se indica mediante el rótulo y número, así Figura 1. De la misma manera la referencia a las tablas se realiza así:

Figura 1

Género de los estudiantes desertores que respondieron el cuestionario autoinstrutivo.



Fuente: Elaborada por los autores.

En la Figura 2, se ejemplifica el uso de imágenes provenientes de otras fuentes. En la nota se puede agregar una explicación, además de los datos de la fuente: título del artículo, página, autor, título de revista, volumen y número.

Figura 2

Centros Educativo en áreas de difícil acceso en la comarca Ngabe Buglé.



Fuente: Imágenes suministradas por el autor desde su smart.

Discusión (Time New Roman, 12 ptos, justificado, negrita)

En este apartado del manuscrito se presenta un análisis o discusión de los resultados, sin caer en la repetición de los resultados de la sección anterior (Time New Roman, 12 ptos, justificado, normal).

Conclusiones (Time New Roman, 12 ptos, justificado, negrita)

Debe presentar los principales resultados de la investigación y una referencia a trabajos futuros (Time New Roman, 12 ptos, justificado, normal).



Agradecimientos (Time New Roman, 12 ptos, justificado, normal)

Esta sección es opcional (Time New Roman, 12 ptos, justificado, normal).

Referencias Bibliográficas

Se sugiere utilizar las normas APA, Time New Roman, 11 ptos, justificado, 6 ptos anterior y posterior, sangría francesa, como los ejemplos a continuación.

- Álvarez, N., Callejas, Z., Griol, D., y Durán, M. (2017). Deserción Estudiantil en la Educación Superior. S.O.S. en carreras de Ingeniería en Informática. *CLABES*, 7, 1-7.
- Díaz, P. y Tejedor De León, A.B. (2016). Design and Validation of a Questionnaire to Analyze University Dropout—CADES. *World Journal of Educational Research*. 3(2), 267-280. Doi: 10.22158 / wjer.v3n2p267
- Díaz, P. y Tejedor De León, A.B. (2017). El CADESUN. Un nuevo instrumento para analizar la deserción estudiantil universitaria. *Revista Reencuentro*. 28(73), 199-216.
- Díaz, P., Tejedor De León, A.B. y Saavedra L.M. (2021). Modelos de análisis y prevención de deserción estudiantil universitaria dirigidos al contexto panameño. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1349-1357. Doi: 10.46932/sfjdv2n2-018
- González Catalán, F.I. y Arismendi Vera, K.J., (2018). Deserción Estudiantil en la Educación Superior Técnico-Profesional: Explorando los factores que inciden en alumnos de primer año. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 109-137.
- Muchiut, A. Vaccaro, P. y Pietto, M. (2014). *Escala Comportamental para Pre-escolares (4-5 años)*. Cuestionario para Docentes Fundación Centro de estudios Cognitivos Recuperado: www.institutoneuropsicologia.com. Acceso 23/mayo de 21.



Resultados de la evaluación

Realizada la revisión y evaluación por parte del par externo, deberá completar un formato elaborado para este fin (ver al final de esta sección), el cual contiene una serie de criterios y también permite realizar comentarios generales al margen, así como también la recomendación final que contempla las siguientes opciones de resultados:

1. Puede publicarse sin modificaciones.
2. Puede publicarse, después de realizar las correcciones sugeridas.
3. No se recomienda su publicación.

En el caso que las recomendaciones de los dos pares sean divergentes, se procederá a considerar la opinión de un tercer evaluador y en base a estas tres evaluaciones el Consejo Editorial tomará una decisión final.

Si la decisión final es la no recomendación de la publicación del manuscrito, se le envía al autor una notificación con los resultados de la evaluación.

Formato de evaluación

Con el propósito de orientar a los autores sobre los criterios utilizados por los árbitros o lectores al evaluar los manuscritos, se adjunta el formulario en formato Word. De igual manera, puede ser descargado por los árbitros o lectores para realizar la evaluación.



FORMULARIO DE EVALUACIÓN

(Pares externos)

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente

Instrucciones generales: REA: Revista Especializada en Educación y Ambiente agradece su colaboración en la evaluación de este artículo, que brindará mayor rigurosidad científica a la publicación; por lo tanto, sírvase evaluar el artículo, de acuerdo con las normas de publicación de la Revista, adjuntas.

Criterios para evaluar	Sí	No
¿El título del artículo refleja el contenido de la investigación?		
¿El resumen contiene lo principales aportes del trabajo investigativo?		
¿La selección de las palabras clave es correcta?		
¿La metodología responde a los objetivos del artículo?		
¿El autor hace un uso adecuado, pertinente y relevante de las referencias bibliográficas?		
¿Las interpretaciones y conclusiones del autor, son compatibles con los resultados presentados en la investigación?		
¿Existe un adecuado manejo del lenguaje científico?		
¿Las citas se encuentran respaldadas por las referencias utilizadas en el reporte de investigación?		
¿La investigación constituye un aporte original al campo de estudio?		

Valoración global y recomendaciones para el Consejo Editorial		
Admitido	Se admite con modificaciones	No se admite

Observación:

Datos generales del evaluador: (Si desea puede incluir una breve hoja de vida).

Cargo: _____

Correo Electrónico: _____

Firma:

_____ Fecha _____



Universidad de Panamá
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Oficina de Publicaciones Académicas y Científicas

DOCUMENTO BASE PARA LAS POLÍTICAS DE ACCESO ABIERTO PARA LAS REVISTAS DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

Declaración de acceso abierto

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente, es una revista de acceso totalmente abierto, ya que, todos sus artículos están disponibles en internet para todos los lectores inmediatamente después de su publicación de acuerdo con la periodicidad declarada en las instrucciones para los autores (semestralmente). Todos los usuarios tienen libre acceso de forma gratuita a los artículos y demás documentos publicados en esta revista, de forma global, sin restricciones de espacio. El acceso abierto permite mayor visibilidad y número de lectores de las contribuciones publicadas en la Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente, además de agilizar el proceso de publicación.

Política de publicación

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente provee acceso libre a todos sus artículos y no hay costo por el proceso editorial de los artículos. La Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente no cobra por su publicación, ni se compromete a retribuir a los autores, pues ellos le ceden el derecho de publicar sus artículos. Esta revista no persigue fines de lucro por su actividad. Todo autor que envíe un artículo para ser publicado en esta revista asume que acepta esta norma. Tampoco media pago de por medio ni otra dádiva para el revisor o revisora que participa de este proceso.

Se provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente la investigación al público, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global.

Cuando un autor envía un artículo para ser publicado en la revista, se espera que éste no



haya sido publicado antes y no haya sido sometido a consideración de otra publicación, por lo que deben cumplir con los elementos de que sean originales e inéditos, apegados a las normas de citación y referenciación.

Política de los derechos de los autores y lectores

Los autores conservan en todo momento sus derechos de autor sobre sus contribuciones publicadas. Las políticas de derecho de autor suponen la condición de cita del autor o autores de cualquier contenido reproducido total o parcialmente, siempre y cuando no se utilice la información con fines comerciales; es así que se reconoce la propiedad intelectual del o los autores y de la Universidad de Panamá, como entidad editora.

La cesión de los derechos de autor implica cesión de derechos patrimoniales por parte de los autores de los artículos publicados y que la revista puede publicarlos en formato electrónico. La Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente no solicita pagos a los autores por el proceso editorial o por publicar, ni a los lectores por el acceso a la información científica que se encuentra en el Portal de Revistas de la Universidad de Panamá <https://revistas.up.ac.pa/index.php/rea>

Política de evaluación abierta

La Revista realiza la evaluación de todos los manuscritos mediante un proceso de examen por homólogos muy transparente y participativo, que incluye la eventual revelación (después de dos años de publicado el artículo) de la identidad de los examinadores de los colaboradores de la revista. Cualquier manuscrito que se postule para publicación será tratado con igualdad y confidencialidad.

Los evaluadores deberán cumplir con los tiempos acordados y solicitados por la Revista para las revisiones, además de que deben evitar el aceptar manuscritos que no fueran de su competencia, cuando consideren que no pueden hacer la revisión en el tiempo establecido o cuando haya algún vínculo con el autor (es), respetando la confidencialidad de los manuscritos y el derecho de autoría, evitando comentar o discutir sobre el contenido de los documentos con otras personas.

Políticas de las licencias de publicación

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente adopta la siguiente licencia de publicación de Creative Commons:

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) (CC BY-NC-SA 4.0).



Términos:

- **BY - Atribución:** Debe darse crédito de manera adecuada, brindando un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerse en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- **NC – No Comercial:** No se puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- **SA- Compartir Igual:** Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.



Política de preservación digital

La gestión editorial de la Revista se realiza por medio del Software OPEN JOURNAL SYSTEMS (OJS), en el cual se le ha habilitado el plugin llamado LOCKSS con fines de preservación y restauración digital.

Política de comunicación

Tanto el Comité Editorial, como los autores de REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente se comprometen a impulsar estrategias de inducción y promoción del acceso y uso de los artículos, de manera que la comunidad universitaria, comprenda el valor de la información contenida en los diferentes números de la publicación, para ello, una vez publicados se divulgará por medio de las distintas redes sociales institucionales y personales y /o a través de eventos académicos realizados en la institución y en la unidad académica.

Política de anti-plagio

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente considera que el plagio incluye tanto el robo como la apropiación indebida de la propiedad intelectual y la copia textual no atribuida sustancia del trabajo de la persona; por lo que la totalidad de los manuscritos recibidos son verificados por el editor jefe, quién los somete al análisis de coincidencia semántica a través del software anti-plagio OURIGINAL, adquirido por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Si se detecta alguna similitud de hasta del 20%, el manuscrito será devuelto a su autor para que realice las modificaciones necesarias y sea devuelto a la revista para una nueva revisión. Si la coincidencia semántica detectada por el software es más del 21% de similitud el manuscrito es rechazado completamente sin derecho



a reenvío.

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente sanciona el plagio y los datos fraudulentos en los documentos, publicar un mismo artículo en más de una revista, copiar y utilizar información textual de cualquier documento, utilizar datos, imágenes y otros recursos sin autorización de todos los autores naturales o jurídicos de la obra, utilizar información que no haya sido consultada de la fuente original por algunos de los autores del documento. Modificar o tergiversar el sentido y el contexto de la información contenida en otros trabajos, así como cualquier otro uso inadecuado que altere la integridad de la información. En caso de que la similitud sea del 100% el autor (es) será sancionado a tres años (como medida mínima) sin posibilidades de publicar en la Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente (RIC. s.f, párr..32)

Políticas éticas de publicación

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente asegura que los editores, evaluadores, y autores sigan rigurosamente las normas éticas internacionales durante el proceso de revisión y publicación de los manuscritos.

Los lineamientos éticos de la Revista están alineados con los que establece el Committee on Publication Ethics (COPE). Todo trabajo que no se adecúe a estas recomendaciones y que se compruebe mala praxis será eliminado retractado, en función del estado en que encuentre el manuscrito en el momento de detectar faltas éticas.

Referencias bibliográficas

Políticas de acceso y reuso.—En:

<http://revistas.unanleon.edu.ni/index.php/REBICAMCLI/polireuso>

RIC (s.f). Política de acceso abierto.—En:

<http://www.revinfcientifica.sld.cu/index.php/ric/about/editorialPolicies#openAccessPolicy>

Adopción de códigos de ética

REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente procura el cumplimiento de las buenas prácticas y conductas que figuran en el proceso de publicación de un artículo; promueve una conducta responsable en la investigación y rechaza la mala práctica, el uso de ideas, textos, figuras de otros autores sin dar el crédito respectivo; la revista se acoge a la normativa internacional sobre ética; en particular al Comité de Ética para Publicaciones



(COPE).

<https://publicationethics.org/resources/guidelines>

<https://publicationethics.org/resources/translated-resources/espan%C3%B51-principios-de-transparencia-y-mejores-pr%C3%A1cticas-en>

Cuando un artículo es detectado y se hayan confirmado irregularidades, se procederá de acuerdo con los lineamientos y recomendaciones de COPE, la revista estará dispuesta a publicar correcciones, aclaraciones, retractaciones y disculpas cuando sea necesario.



Contacto

Editor ejecutivo de la Revista REA.

Dr. Pablo Díaz, Correo: pablo.diaz@up.ac.pa pablo-adr@hotmail.com

Política de acceso y privacidad

Es una revista de acceso abierto, lo que supone que todo su contenido es accesible libremente sin cargo para el usuario o su institución. Los usuarios están autorizados a leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar a los textos completos de los artículos de la revista sin permiso previo del editor o del autor.



Tabla de Contenido

Discutiendo os programas de permanência dos estudantes no ensino universitário. <i>María Janete de Lima, Brasil</i>	28 – 45
Análisis del conocimiento, utilización y limitaciones de las MIPYMES para acceder a los programas desarrollados por la AMPYME, en el corregimiento de Santiago de Veraguas, 2020-2021. <i>William Donoso, Herman Camarena, Panamá</i>	46 – 61
El diálogo: Sustento para la autoevaluación en la pedagogía alternativa. <i>Yusbei Uzcategui, Venezuela</i>	62 – 70
Déficit Atencional e Hiperactividad y su repercusión en la formación y desarrollo de la población estudiantil. <i>César Antonio Pérez Castillo, Franklin Cerrud Álvarez, Panamá</i>	71 – 82
Cultura de paz y ciudadanía. <i>Deyanira Fábrega de Martínez, Panamá</i>	83 – 101
La Educación Ambiental en el curricular para la formación inicial del docente en Panamá. <i>Melitza Anany Tristán Mojica, Dora del Carmen Bernal Caballero, Panamá</i>	102 – 122
La visión del panameño y el uso del lenguaje popular visto a través del discurso musical de Pedrito Altamiranda. <i>Dayra Gisela Martínez Coronado, Zoribell Anays Salcedo Murillo, Panamá</i>	123 – 131

DISCUTINDO OS PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

*DISCUTIENDO LOS PROGRAMAS DE PERMANENCIA ESTUDIANTIL EN LA
 EDUCACIÓN UNIVERSITARIA*

DISCUSSING STUDENT PERMANENCE PROGRAMS IN UNIVERSITY EDUCATION

Maria Janete de Lima

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Brasil

limamariajanete@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4914-5484>

Resumo

Este artigo trata das Políticas de Assistência Estudantil na Universidade Pública, com foco em dois programas de Assistência ao Estudante: A Residência Universitária e o Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação (PAEG), do CFP/UFCG. Tem como objetivo analisar os programas de assistência estudantil enquanto políticas da governamentalidade neoliberal e a construção da permanência qualificada dos estudantes no ensino universitário considerando os discursos da “assistência” e da “permanência”. As bases teóricas trazem a governamentalidade de Foucault. A entrevista foi utilizada para a coleta de dados, na perspectiva de pesquisa qualitativa, e a análise do discurso de Foucault foi desenvolvida para tratar os dados. Sobre os mecanismos de acesso e permanência dos estudantes nos programas Residência Universitária e PAEG no CFP, podemos inferir que existe uma legislação que a Instituição UFCG, executada através da PRAC. Os estudantes apresentam discursos com destaques para aspectos positivos e negativos, assim como tem uma maneira ampla de apresentar uma compreensão bem pessoal e unilateral das políticas de assistência.

Palavras-chave: Governamentalidade, assistência estudantil, universidade, permanência.

Abstract

This article deals with Student Assistance Policies at the Public University, focusing on two Student Assistance programs: The University Residence and the Undergraduate Teaching Assistance Program (PAEG), of the CFP/UFCG. It aims to analyze student assistance programs as policies of neoliberal governmentality and the construction of qualified students' permanence in university education, considering the discourses of “assistance” and “permanence”. The theoretical bases bring Foucault's governmentality. The interview was used for data collection, from the perspective of qualitative research, and Foucault's discourse analysis was developed to treat the data. Regarding the mechanisms of access and permanence of students in the University Residence and PAEG programs at CFP, we can infer that there is legislation that the UFCG Institution, executed through the PRAC. Students present speeches with highlights for positive and negative aspects, as well as having a broad way of presenting a very personal and unilateral understanding of assistance policies.

Keywords: Governmentality, student assistance, university, stay.

Resumen

Este artículo trata de las Políticas de Atención al Estudiante en la Universidad Pública, con foco en dos programas de Atención al Estudiante: la Residencia Universitaria y el Programa de Asistencia a la Docencia de Graduación (PAEG), de la CFP/UFCG. Tiene como objetivo analizar los programas de asistencia estudiantil como políticas de la gubernamentalidad neoliberal y la construcción de la permanencia de estudiantes calificados en la educación universitaria, considerando los discursos de



“asistencia” y “permanencia”. Las bases teóricas aportan la gubernamentalidad de Foucault. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, y para el tratamiento de los datos se desarrolló el análisis del discurso de Foucault. En cuanto a los mecanismos de acceso y permanencia de los estudiantes en los programas de Residencia Universitaria y PAEG en el CFP, se pudo inferir que existe legislación que la Institución UFCG, ejecutó a través del PRAC. Los estudiantes presentan discursos con destaques para los aspectos positivos y negativos, además de tener una forma amplia de presentar una comprensión muy personal y unilateral de las políticas asistenciales.

Palabras clave: Gubernamentalidad, asistencia estudiantil, universidad, quédate.

Introdução

O presente texto¹ aborda o contexto das políticas educacionais, no ensino universitário na Universidade Pública. Como campo empírico de estudo, trato de dois programas de Assistência ao Estudante; que tem por base o Decreto nº 7.234/2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES; sendo estes programas: *A Residência Universitária e o Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação (PAEG)*, ambos do Centro de Formação de Professores (CFP),² Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)³.

O texto tem como objetivo geral analisar os programas de assistência estudiantil enquanto políticas da governamentalidade neoliberal e a construção da permanência qualificada dos estudantes no ensino universitário considerando os discursos da “assistência” e da “permanência.

Reis e Tenorio (2009, p. 4) “*A permanência expressa em geral, o tempo como o correlativo constante de toda existência de fenômenos, de toda mudança e de toda simultaneidade*”. Sobre a permanência na universidade os autores se permitem pensar “enquanto um continuum através dos tempos e que determina a perpetuação do fenômeno”. No caso de pensar as políticas da residência universitária e PAEG a definição de permanência, “como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo no espaço físico, mas também a possibilidade de

¹Recorte da Tese de Doutorado defendida pela autora na UFS/PPGED em 5 de dezembro 2022. Análise das políticas de assistência estudiantil: pensando as formas de permanência de estudantes universitários no contexto da governamentalidade neoliberal.

²Centro de Formação de Professores criado pela Resolução nº 62/79 do Conselho Universitário da UFPB inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980.

³A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição pública federal de Educação Superior, com sua sede na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba. Foi criada a partir da Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e é formada por seis *Campi*, além da sede, que estão localizados nas cidades de Cuité, Sumé, Patos, Pombal, Sousa e Cajazeiras.

existência com seus pares” amplia a visão de permanência como continuação, resistência dentro de um contexto simbólico de pertencimento. O “*conceito de permanência possui uma relação direta com a coexistência dos indivíduos em primeiro lugar e sua existência em segundo*” (p. 5).

O Decreto do PNAES (Brasil, 2010) apresenta, categorias de assistência, cujo acesso depende das necessidades socioeconômicas específicas dos estudantes, se efetiva em articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco principal na permanência desses estudantes nos seus cursos de graduação. Entre elas destaco:

Art. 3º [...] Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I. Moradia estudantil; II. alimentação; III. transporte; IV. assistência à saúde; V. inclusão digital; VI. cultura; VII. esporte; VIII. creche; e IX. apoio pedagógico; X. acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

Sobre as propostas de revisão ao texto do Decreto do PNAES, destaco algumas listadas no documento do Fonaprace que me fazem refletir sobre a permanência dos estudantes nos programas de assistência social. Propostas 1 e 3:

1.) Composição e recomposição das equipes de profissionais para operacionalizar as ações da Política de Assistência Estudantil por exemplo, aumento do quadro de assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, técnicos educacionais e técnicos-administrativos;

3.) Implantação e ampliação de políticas de promoção e de assistência integral à saúde dos estudantes. Incluir em caráter emergencial e prioritário programas de prevenção e redução de danos ao uso indevido de álcool e outras drogas, com o objetivo de proporcionar qualidade de vida e saúde integral aos estudantes universitários (Fonaprace, 2012).

Com o ponto 01 das ações listadas para uma possível ampliação e reestruturação do programa PNAES com a recomposição das equipes de profissionais para operacionalizar as ações da Política de Assistência Estudantil por exemplo, visa-se o aumento do quantitativo de profissionais como assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, técnicos educacionais e técnicos-administrativos. Observamos, assim, que na pesquisa em curso, o Centro de Formação de Professores, com um total de nove cursos de licenciatura e com os programas PAEG e Residência Universitária em execução, registra demanda de muito trabalho de acompanhamento e de execução de atividades, contando com apenas dois assistentes sociais, uma psicóloga, um técnico em assuntos estudantis com vínculo efetivo, e duas atendentes com vínculo terceirizado como já mencionado na introdução.

Sobre as propostas 8 no texto de revisão do Decreto do PNAES sobre a permanência dos estudantes nos programas de assistência social, lemos o seguinte:

- 8.) Implantação de ações de assistência estudantil (principalmente moradia, alimentação, transporte e apoio pedagógico) unificadas nas IFES, para atender aos estudantes em mobilidade no território nacional e implantação de ações de apoio aos estudantes para participarem de convênios no exterior (Fonaprace, 2012).

Como outro destaque, para que o ponto 08 das ações destacadas sejam efetivadas como moradia, alimentação e apoio pedagógico para atender aos estudantes em mobilidade no território nacional, existe a necessidade do número aumentado desse quantitativo de profissionais.

No tocante à assistência integral à saúde dos estudantes, foi incluído, em caráter emergencial e prioritário, programas de prevenção e redução de danos ao uso indevido de álcool e outras drogas. O objetivo de proporcionar qualidade de vida e saúde integral aos estudantes universitários existe por meio de algumas possibilidades. Desde a realização de concurso para profissionais de saúde mental e coletiva, passando por alternativas que não incorram em despesas de concurso, como por exemplo o projeto de atendimento aos estudantes pelos profissionais dos cursos de medicina e enfermagem do referido centro. Existe uma possibilidade de acionar as Unidades Básicas de Saúde - UBS, serviço público existente na maioria dos municípios brasileiros, para atender às demandas cidadãs de estudantes.

No entanto, faço uma ressalva, sobre a hipótese de que esses espaços já estejam com demandas excessiva da população, o que geraria uma sobrecarga aos profissionais e possíveis não adesão dos estudantes ao serviço. Outro aspecto a considerar, caso os estudantes sejam acompanhados nas Unidades Básica de Saúde, não seria possível o acompanhamento dos profissionais do Apoio estudantil em tempo real e com garantia de acesso e aos resultados. Já um atendimento nos hospitais e centros universitários com reserva de vagas para os estudantes poderá se constituir em práticas mais efetivas de acompanhamento.

No tocante à garantia dos direitos à educação e em especial aos programas de assistência estudantil, trago um destaque da reflexão sobre a diferença, nas políticas em vigor, nos casos do PAEG e da Residência Universitária, ao que o pensamento de Gallo, (2017) se adequa ao apresentar os desafios e subjetividades que perpassam o tema.

A diversidade permite remeter ao direito universal, como aglutinador de tudo aquilo que é diverso. Ela está implicada no conjunto daquilo que compõe o universal. Em outras palavras: há uma unidade que é resultante da diversidade ou, numa direção distinta, a diversidade é nada mais do que o desdobramento de uma unidade. Tomar a diversidade em lugar da diferença significa “domar” a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar. No fundo, trata-se de não se suportar a alteridade. Lidar com o diverso é lidar com distintas faces de nós mesmos, não com o totalmente outro, a diferença implica em multiplicidade, nunca em unidade. Na afirmação da diferença, não há unidade possível, não há como reunir as multiplicidades em um conjunto único, logo não cabe aqui o apelo ao universal. Pode-se dizer que a diferença implica no fora, pois que, sempre escapa aos conjuntos, enquanto a diversidade implica no dentro, na interiorização, no pertencimento a um grupo que, por sua vez, encontra-se em outro grupo, até que se chegue ao universal (Gallo, 2017).

Assim, as ações de assistência estudantil, pela própria razão de existência, não podem se furtrar ao olhar da diferença como categoria de estudo que a compreende como superação dos modelos que uniformizam os estudantes, seus modos de ser e de viver. Essa ideia pode estar refletida na hipótese de que após o aumento quantitativo e qualitativo das políticas de assistência estudantil, a comunidade universitária se tornou mais diversa segundo diferentes aspectos, mas especialmente aqueles ligados à economia e à cultura; sem perder de vista a diversidade de

gênero e de sexualidade que também demonstra ter se evidenciado. Essas hipóteses são corroboradas com um consenso histórico bastante sabido, no desenvolvimento das universidades brasileiras. Estas, até o final da década de 1990, atenderam majoritariamente os filhos das elites econômicas do país; supondo, para tanto, uma maior homogeneidade cultural de matriz ou de referência europeia e estadunidense.

Quanto ao gênero e sexualidade, corre também uma hipótese de que os estudantes anteriores apresentavam um padrão heteronormativo e patriarcal; unido a isso, poucos estudantes necessitavam de programas de assistência na forma de bolsas, moradia e alimentação, pois, eram dependentes financeiramente de suas famílias.

Nos aspectos que trata da diferença Deleuze, (*apud* Paraiso, 2012, p. 31) estabelece que “não é diferença entre dois indivíduos; não é diferença entre coisas ou entes; mas sim, "diferença em si", "diferença interna à própria coisa", o "diferenciar-se em si da coisa”. “A diferença tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir”. O diferente, aquilo que torna cada um singular na multiplicidade, o corpo disciplinado é o campo para o estabelecimento de poder sobre esse corpo.

Os conhecimentos da filosofia da diferença nos trazem a pensar sobre nossas ações, as forças que se atravessam nelas, nossos processos de subjetivações, pensar o que nos tornamos. Com os processos de formações de professores não é diferente, o que nos tornamos são os modos através dos quais vivemos (García e Torres, 2011).

Sobre a proposta 10 de revisão do Decreto do PNAE, destaco:

10.) Implantação e fortalecimento de política de atendimento às demandas dos estudantes no que diz respeito à educação e cuidados de seus filhos, criando, organizando e estruturando creches (Fonaprace, 2012).

No tocante ao ponto 10, das possibilidades e necessidades dos estudantes e a reestruturação do PNAES para o fortalecimento de política de atendimento às demandas dos estudantes e seus filhos, especialmente à educação e cuidados dos filhos menores de 6 anos, como professora dos cursos de licenciatura, já escutei de vários estudantes beneficiados pelo PAEG, a declaração de

que fazem uso do valor da bolsa instituída pelo programa para pagar despesas com filho porque não têm como deixá-los para ir estudar. Desse modo, ao reformular as atividades do programa podem ser criadas e organizadas estrutura de creche para os filhos dos estudantes, podendo ocorrer por meio de parcerias com a rede pública escolar, tal como quando se trata de estudantes da cidade de Cajazeiras/Pb. Quanto aos estudantes dos demais municípios e estados, a universidade necessita viabilizar um plano de trabalho para realizar essas ações.

Ao apresentar os principais pontos faço uma ressalva ao objeto de estudo, ou seja, os que considero interessantes para problematizar e, assim, ao destacar desenvolvimento das ações da assistência estudantil pelas universidades, é necessário considerar que elas atendem a diferentes grupos de estudantes que têm diferentes necessidades para além dos critérios de acesso aos programas; especificidades que vão do espaço regional às características socioeconômicas. Neste caso, entra em destaque a autonomia das instituições universitárias para o gerenciamento dos recursos do PNAES. De modo que a redução do número de evadidos e retidos nos cursos de licenciatura, uma cobertura proporcional de programas e estudantes favorecidos, quando devidamente avaliado o número de pedidos nos editais, tudo isso possibilita aos dirigentes das universidades, seja Reitores e Pró-Reitores na obtenção e gerenciamento dos recursos financeiros.

Nestes termos, compreender as políticas de permanência dos estudantes no ensino universitário passa por pensar o desempenho acadêmico destes estudantes, as dificuldades acadêmicas que os programas podem amenizar, as dificuldades financeiras que os valores podem custear e a cidadania que o apoio educacional se constitui para a comunidade acadêmica beneficiada pelos programas. Considerando que essas políticas buscam enquadrar o diferente no normal, governar seus corpos, vigiar, disciplinar, como consequência, o estudante contemplado com o benefício deve seguir procedimentos, cumprir rituais, preencher fichas e formulários, assumir compromissos e deveres de não transgredir, de não transpor a normalidade. Desse modo, com algumas ressalvas, as políticas de assistência estudantil podem amenizar as dificuldades e desigualdades provenientes das políticas na governamentalidade neoliberal, (considerando que esse mesmo estado neoliberal também constrói políticas que promovem igualdade e equalização para favorecer o domínio neoliberal) essas políticas precisam ser acompanhadas e apropriadas pelos estudantes, que pelo seu viés de subjetividade, podem se constituir em

mecanismo de controle político, ideológico e financeiro: Contudo, sou de acordo que essas políticas podem ser instrumento de luta política no caso brasileiro.

Na obra “Arqueologia do saber” Foucault, (2008) introduz o tema discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam numa formação discursiva, que produzem poder e saber, em relação com outros enunciados. Como categorias analíticas constituem os sujeitos, os enunciados, o dispositivo, e o discurso para a investigação das práticas discursivas. Ao identificar o discurso como um conjunto organizado, coerente e definido de regras linguísticas através das quais nos pronunciamos sobre determinado objetivo. Desse modo, para se referir sobre um campo de conhecimento, devemos seguir normas estratégicas e padrões enunciativos que nos autorizam a comentar sobre aquela área; identificando que dessa forma, ninguém é livre para dizer o que quiser, no lugar que quiser, conforme o jeito que quiser.

É preciso seguir ordens discursivas que autenticam nossas palavras e a avaliam segundo critérios de veracidade; práticas que dividem, que seccionam o certo e o errado (Foucault, 2008). Por se tratar de uma pesquisa em educação, sigo o intento de Foucault em fazer uma leitura aprofundada e uma “garimpagem” das falas reveladas nas entrevistas, seguida da descrição dos termos que mais aparecem em situações linguísticas nesses conceitos, visando compreender quais foram as relações de poder e saber que as validaram. Em suma, me aproximo das categorias Arqueologia do saber enquanto estudo sobre a visão do sujeito objetivado na sociedade dos governos liberais, da Genealogia do poder que estuda a ordem dos discursos na perspectiva dos dispositivos de poder e de uma microfísica destes poderes, e da genealogia da Ética dos microdispositivos da governamentalidade.

Metodologia

Ao pesquisar um grupo de estudantes e profissionais com diferentes características individuais, foram necessários instrumentos sensíveis a essas qualidades, bem como coerentes com a abordagem teórico-metodológica. Nesse sentido, vislumbramos que a entrevista consiste em procedimento adequado aos nossos objetivos e concepções. Para Ludke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa.

A opção da entrevista gravada condiz com uma forma qualitativa para a coleta de dados é uma alternativa que permite a interação com os agentes pesquisados e o pesquisador, considerando as reações adversas com o uso do gravador considero que as gravações transcorreram de modo satisfatório.

Para a análise dos dados utilizamos a análise do discurso proposta por Foucault, definida como ato de falar, manter, transmitir, articular ideias, comunicar em qualquer campo, seja ele simbólico ou material, então com representação oral, escrita, visual, sonora etc. O contexto discursivo contesta, aproximasse, olha como o discurso funciona, numa constelação de tantos outros discursos. O discurso constrói a realidade social por meio de processos, produzindo poder e saber a todo momento, numa rede que pode ser o sujeito que emerge na formação discursiva. Ao entender como surgem e se organizam as formações discursivas e suas arbitrariedades, Foucault apresenta que podemos “determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui”.

Na obra “Arqueologia do saber”, Foucault (2008) introduz o tema discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam numa formação discursiva, que produzem poder e saber, em relação com outros enunciados. Como categorias analíticas constituem os sujeitos, os enunciados, o dispositivo, e o discurso para a investigação das práticas discursivas. Ao identificar o discurso como um conjunto organizado, coerente e definido de regras linguísticas através das quais nos pronunciamos sobre determinado objetivo. Desse modo, para se referir sobre um campo de conhecimento, devemos seguir normas estratégicas e padrões enunciativos que nos autorizam a comentar sobre aquela área; identificando que dessa forma, ninguém é livre para dizer o que quiser, no lugar que quiser, conforme o jeito que quiser. É preciso seguir ordens discursivas que autenticam nossas palavras e a avaliam segundo critérios de veracidade; práticas que dividem, que seccionam o certo e o errado (Foucault, 1999).

Segundo Paraiso, a análise do discurso de Foucault (2008) compreende a análise descritiva das relações de poder envolvidas nas produções dos saberes, inspiradas na genealogia como método

de investigação, busca analisar a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais Foucault, (2000 *apud* Paraiso, 2012).

Os agentes pesquisados são oito (08) estudantes dos cursos de licenciatura do CFP/UFCG, as profissionais da Coordenação de Apoio Estudantil/CAE, considero a amostra como sendo o universo integral de fontes, pois a Assistente Social e a Psicóloga, duas (02) entrevistadas, são as atuais e exclusivas responsáveis no ano de 2020 pela na linha de frente de execução das referidas ações, desde a seleção até o acompanhamento dos estudantes, que são o PAEG e a Residência Universitária/ResidUni e por fim, tem-se um (01) representante da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários-PRAC, setor que desenvolve as políticas da universidade junto a Reitoria da UFCG, sendo contactada a Pró-Reitora que se prontificou a participar da pesquisa.

Discussão dos dados: análise das entrevistas

Considerando a análise de discurso foucaultiano observo e reflito sobre como se corporificam os enunciados produzidos pelos entrevistados e os lugares institucionais, seguidos dos argumentos. Assim é válido dizer que numa sociedade do discurso, como classificou Foucault, a estabilidade e o funcionamento estão sempre presentes na prática discursiva. A estabilidade está relacionada aos gestores em defender discursos de dominação e poder, já o funcionamento está relacionado ao modo como as instituições devem funcionar, sempre se renovando para continuar o mesmo e no controle. Em todas as entrevistas semiestruturadas observo as condições de possibilidade enunciadas por Foucault, e como estas falas/discursos aparecem à maneira de uma contingência que possibilita a pesquisadora reconhecer a natureza do dispositivo universidade. As ausências, as falas de reconhecimento, de fragilidades, assim como as falas de insatisfação e de (auto)críticas sobre as políticas de assistência estudantil se forjam como resultado da articulação de saber-poder dos grupos pesquisados, posto que, bem articuladas pela governamentalidade neoliberal que os atravessa, produz e mantém a universidade brasileira como um lugar de subjetivação no sentido da captura mediante a distribuição do exercício do saber-poder; na participação da população na esfera do poder-saber que é a universidade.

Observo que as dinâmicas dos discursos dos/das entrevistados/as ocorrem pela lógica produzida nas relações de força ou políticas e econômicas, na medida em que esses sujeitos, suas

identidades, são sustentados por essas relações, existem como efeitos das tensões e dos seus discursos. O sujeito se produz no enunciado do discurso, pois nesse se desenha uma persona, uma performance, com a qual fica atribulado, vinculado, comprometido. Após proferido um discurso, o sujeito ali produzido por predicados acabara, por sua “vontade de verdade”, por trabalhar para manter suas condutas e seus outros discursos coerentes ao discurso anterior então normativo. O problema quanto ao limite de nossa razão é que quando falamos, não sabemos exatamente os limites das consequências de nossos discursos; até onde ou quando um sujeito se conduz sem contradições? Caso essas apareçam como quebra de normas e instituições, os sujeitos são dissolvidos imediatamente pela falsidade das tensões.

Desse modo, mais que uma teorização, a regularidade do discurso é responsável pelo refazimento destes e outros discursos, quando o sujeito se apropria de novas formas de dizer e pensar no sentido do favorecimento de um determinado dispositivo. Para que a universidade seja aceita com suas regras é estruturado um discurso de regularidade por parte dos sujeitos/autores em que o autor se anula na figura do discurso universitário da verdade como não contradição. Pensando a instituição como um ente equivalente ao sujeito, ela se produz em seus discursos, ao mesmo tempo em esses exigem condutas muitas vezes impraticáveis. Não obstante, o discurso universitário carrega, especialmente nas democracias e nas repúblicas contemporâneas, o ideal de civilização e de cultura figurado no conceito de “homem”, o qual Foucault diz ter morrido no século XIX. Estamos dizendo que o discurso universitário, ao menos do século XX, está comprometido em produzir, por herança mais do que por consciência, enquanto dispositivo ou protocolo, “homens” de saber e de poder; como lugar da sabedoria e do empoderamento em termos clássicos.

Nesse sentido, quem toma a universidade como lugar de saber e de poder, de sabedoria e de empoderamento, assume, sem saber, que não há poder suficiente para evitar as contradições. Entretanto, ao reproduzir o discurso sábio e poderoso, um certo sujeito se produz, o “homem” de civilização e cultura; republicano, democrático, filosófico e científico ao ser suporte a comportar o discurso em sua existência. Vejamos, assim, que todos os discursos aqui proferidos, de todos os lados e posições, o são desde a perspectiva alienada de um sujeito que se vê e se sente do lado da verdade, então alçada pelo seu saber, do qual espera se empoderar. Não escutamos ou lemos nesses discursos a denúncia consciente dos limites verídicos desse

saber para o poder. Vemos que os discursos certos de saberem a verdade acreditam conterem algumas formulas poderosas para promoverem mudanças, melhoras, avanços, aperfeiçoamentos, progressos, desenvolvimentos etc. Todos parecem ensaiar resoluções para os problemas que se tornaram objetos do saber de estudantes, técnicos e docentes.

Para Foucault, (1999) o verdadeiro e o falso são constituintes do discurso, são de sua ordem e natureza. Por conseguinte, “[...] a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitraria, nem modificável, nem institucional, nem violenta”. Todo humano que então se produziu por ter entrado na ordem do discurso sofrerá com a inevitável divisão do discurso em verdadeiro ou falso. Entretanto, essa constituição se degenera na historicidade do discurso, de modo que o problema insolúvel do verdadeiro e do falso é transferido para o juízo ou a credibilidade das instituições, dos sujeitos, das epistemes, das teorias, dos métodos. As instituições, a universidade em especial, foram produzidas, portanto, pelo discurso que desenhou a possibilidade de um saber cujo poder estaria em superar os “sistemas de exclusão”, de modo que o discurso sem contradições se tornou o ideal Aristotélico do “terceiro excluído”; isto é, de que um dizer não pode ser simultaneamente verdadeiro e falso. Em outras palavras, os entrevistados não podem notar que no interior de seus discursos existem enunciados contraditórios e falsos, ao lado dos lógicos e verdadeiros.

Tomar o próprio discurso como verdadeiro implica partir para ou resistir na sua defesa, como que uma propriedade, um saber e um poder que se possui como objeto. O discurso não é apenas um meio para se disputar o saber e o poder, mas ele próprio é objeto de saber e de poder pelo qual se luta. Nas palavras de Foucault (1999, p. 10), “[...] isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. No caso dos estudantes, o próprio discurso universitário que os produz como estudantes e como assistidos permite que pronunciem, contra o saber e o poder dos técnicos, certos saberes ignorados pela própria instituição. O estudante, que estaria localizado mais ao lado da porção da ignorância, isto é, da menoridade da razão, coloca-se desde o ponto de vista da verdade do saber e do poder, como que para além da razão (na irracionalidade) institucional, tal como o louco no hospício, revela “[...] estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de

pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros [dos doutos] não pode perceber” (Foucault, 2008).

Concluir uma pesquisa sobre políticas de assistência na instituição em que “você” desenvolve suas atividades profissionais também se revelou uma tensão formada pelos limites entre responsabilidade pública e isenção ou neutralidade ética para a condução da tese. Nesse sentido, a opção teórica, para tratar de políticas de assistência, na perspectiva foucaultiana, fez-se pelo desafio de não descolar a formação acadêmica da experiência da assistência estudantil. Em outros termos, a experiência assistencial na universidade é vista segundo a expectativa de possibilitar materialmente/economicamente a formação acadêmica disciplinar/profissional do/da discente, ao mesmo tempo em que essa, pelo seu princípio, ao menos nas universidades públicas, de cidadania e criticidade, pode influir simbolicamente sobre a própria experiência da assistência, já que a formação universitária promove, do ponto de vista estudantil, uma consciência dos direitos sociais como um exercício, apropriação ou participação do saber-poder nas formações discursivas subjetivadas.

Não obstante, pude perceber claramente uma projeção de reciprocidade sobre essa expectativa recaída sobre a assistência estudantil, na medida em que recai sobre a experiência assistencial uma potencialização simbólica do saber-poder discente na participação nos cursos acadêmicos. Espera-se, portanto, que o estudante assistido vivencie algumas experiências, individuais e coletivas, mais próximas ou condizentes com a realidade social, econômica e política de um país como o Brasil. A expectativa, em suma, consiste em que esses estudantes possam cursar os currículos acadêmicos desde uma perspectiva crítica e contextualizada da própria profissão. Entretanto, essa performance crítica do estudante assistido no âmbito do seu currículo ou vida acadêmica parece depender de ações formativas e pedagógicas por parte da própria universidade, mais especialmente do CAE.

Desse modo, compreendo a assistência estudantil também é demarcada por aspectos pedagógicos ambíguos na contemporaneidade da sociedade neoliberal que regem o Brasil e o mundo são fundamentos latentes para a pesquisa. Em outras palavras, os enunciados que figuram a imagem do “cidadão crítico” não estão excluídos da lógica neoliberal, mas são assimilados do ponto de vista da segregação individualista dos sujeitos. Desse modo, os

dispositivos não produzem coletividades críticas, mas sim individualidades críticas que podem ser assimiladas por inúmeros outros dispositivos, especialmente os profissionais. Parece haver, portanto, tacitamente, a expectativa de que os estudantes assistidos, devido à complexidade social, econômica e política de suas vidas, possam exercer a criticidade e/ou a criatividade capaz de solucionar alguns problemas das próprias instituições; na medida em que o poder se efetiva apenas quando ele distribui ou delega poder, no lugar de simplesmente exercer o poder pela opressão dos indivíduos.

Considerações

Estudar as políticas do PNAES, entrar nesse universo de sentidos e fazeres sobre acesso e permanência estudantil me colocou num movimento intenso de acontecimentos, de legislação, de teorias, de efetivação dessa política e de todos o resto que subjaz a produção de subjetividades que perpassam a efetivação da assistência no ensino universitário.

Sobre os mecanismos de acesso e permanência dos estudantes nos programas Residência Universitária e PAEG no CFP, podemos inferir que existe uma legislação que a Instituição UFCG, através da PRAC, procura executar, ao passo que os estudantes apresentam discursos com destaques para aspectos positivos e negativos, assim como tem uma maneira ampla de apresentar uma compreensão bem pessoal e unilateral das políticas de assistência. Assinalam que as formas de comunicação, divulgação dos processos e burocracia nos editais, podem ser melhor distribuído, considerando o campus de Cajazeiras, PB no qual a pesquisa foi realizada.

No tocante aos dois programas, consideramos que, por caminhos diferentes, apresentam sua importância enquanto programas de auxílio e permanência na vida dos estudantes; de modo que a política expressa no Decreto do PNAES vem atingindo seus objetivos, ou seja, está chegando aos estudantes com renda inferior a um salário e meio, provenientes das escolas públicas, declarados pretos, pardos e indígenas; alguns dos entrevistados declaram que não teriam seguido estudando sem os benefícios dos programas em tela.

Por parte das servidoras técnicas observo uma visão própria da assistência, cada uma com sua formação e pautadas em compreensão que refletem as formas da sociedade e de governos neoliberais, os quais se expressam numa governamentalidade. Assim, as instituições modernas

não possuem a mesma fisiologia de uma comunidade, de uma família e estão bem distantes de uma relação entre mim e tu; mas entre o sujeito e esse Outro que é uma instituição. O modelo de relações se estabelece entre sujeitos e máquina, no atendimento das demandas, sejam elas das mais humanas as mais materiais.

Ao identificar no discurso dos estudantes as reivindicações sobre a estrutura física das residências, sobre a conservação dos prédios e quantidade de estudantes, por quarto, importa ler e compreender como a instituição poderia equipar as residências no campus do CFP que conta com instalações próprias e construídas com recursos do Reuni, localizada dentro do Centro, ou por outro lado, dispor para os estudantes do auxílio aluguel como os demais campus. Assim se constituem discursos atravessados por relações materiais e pelo exercício do poder entre grupos e seus interesses, atualmente mais individuais que coletivos.

Sobre o programa PAEG é citado nos discursos a flexibilidade da proposta em tela, constituindo-se numa “bolsificação”, que conta com a exigência de o estudante frequentar as aulas e ser aprovado nas disciplinas a cada período. Os estudantes destacam, de modo particular, o baixo valor da bolsa e a necessidade de trabalhar, atribuindo a isso a baixa participação em atividades, eventos, projetos de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de formação. Considero muito interessante que o programa conta com a vantagem de ser livre para os estudantes fazerem a aplicação que desejam com o recurso recebido, diferente do programa Residência Universitária, não apresenta a mesma adesão ou participação estudantil na chamada vida acadêmica.

Os estudantes destacam nos discursos que buscam interagir, serem solidários e companheiros, evitando situações e discussões na residência, em especial nos quartos. Quanto à vida acadêmica os residentes destacam participação nas atividades em sala de aula e extraclasse, como projetos de extensão, de ensino e pesquisa. Os estudantes reconhecem os pontos positivos do programa Residência Universitária sem o qual alguns identificam que não estariam na universidade. No tocante aos residentes e aos bolsistas do PAEG, sobre a convivência com os professores e com a gestão, observamos relações pautadas por uma sociedade individualizada em suas funções, pautada pela maquinaria do estado e da sociedade neoliberal, em que o saber-

poder das individualidades se sobrepõem à da coletividade pelo exercício do poder-saber institucional.

Por outro lado, é necessário construir ações que valorizem a diferença e a singularidade nas relações da universidade com os estudantes beneficiados pelas políticas de assistência, para atingir os objetivos do Decreto n. 7.234/2010.

Entre as dez áreas de auxílios a serem desenvolvidas, como o recurso do PNAES, estão a moradia estudantil, a alimentação, o transporte, a saúde, a inclusão digital, a cultura, o esporte, a creche, o apoio pedagógico e o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (Fonaprace, 2010). De modo geral, tomando como referência os dois grupos pesquisados, algumas áreas ainda estão em desenvolvimento e outras sendo propostas para se efetivarem como PNAES em nossa instituição. Em outras palavras, se considerarmos as prerrogativas gerais do programa, a instituição aqui pesquisada está aquém da reflexão necessária sobre todos esses aspectos, pois, como vimos, apenas os problemas relativos à Residência Universitária e ao PAEG, consomem boa parte do saber-poder institucional.

Desse modo, tomando por referência Foucault, os discursos dos dois grupos entrevistados são linguagens sendo utilizada como prática discursiva sujeita a subjetividades, ou seja, usos subjetivos e sociais sobre as políticas de assistência e será entendido como tal, campo simbólico e articulador de ideias. Os sujeitos do discurso têm seu lugar de produção e endereçamento na prática social por tecerem, entre outras práticas, discursos que se movimentam pelas dinâmicas de poder e de saber tendo como horizonte seu destino alguma prática social.

Foucault e seus interpretes me levam a crer que a assistência e a permanência, nas suas formas mais completas e integrais, ainda se encontram longe dos estudantes. O que se observa é um permanecer cheio de discursos. Os estudantes permanecem porque têm interesses na conclusão do curso e, pela insistência, para estarem incluídos num sistema de educação historicamente excludente para algumas classes, - neste caso a classe trabalhadora- destituída de poder econômico e social. Por parte da gestão das políticas me convenço de que é um modelo que acompanha o restante das instituições brasileiras, que é regido por uma estrutura na qual a universidade não tem autonomia para modificar.

Quando a permanência dos estudantes nas políticas de assistência vai atingir o ponto mais eficiente no Decreto n. 7.234/2010 do PNAES? Vários são os elementos que podem contribuir ou atrasar esse processo. Outro aspecto é o predomínio da governamentalidade neoliberal brasileira que a cada dia se refaz, se reestrutura por meio de discursos e ações. Assim se faz a retórica do controle que constrói a realidade social brasileira. Por outro lado, é preciso considerar as resistências, seja dos estudantes, seja dos órgãos de classe como o FONAPRACE, ANDIFES e de gestores comprometidos com a Assistência Estudantil.

Portanto, faz-se necessário contextualizar os micro dispositivos e micro poderes da governamentalidade na genealogia da ética foucaultiana, que ao escrever sobre uma analítica crítica do tempo presente, apresenta os discursos e sua produção como possibilidades de transformação dos sujeitos, mediante a distribuição de pequenas parcelas de saber-poder como um modo de governamentalidade. Nesse caso, a universidade e as leis que as rege são dispositivos que têm como função responder a uma certa urgência de um imperativo histórico acerca dos sistemas de exclusão. Então, sustentados pelas interdições, segregações e verdades/falsidades. A universidade consiste em uma instituição que, por excelência, demonstra sua ambiguidade, na medida em que funciona no eixo do saber-poder, ao mesmo tempo, oprimindo e distribuindo poder. Nesses termos, pudemos notar que o exercício da governamentalidade neoliberal está justamente nas dinâmicas em que adquirir e exercer saber-poder tem como consequência se ver oprimido pelo compromisso e pela responsabilidade com o saber-poder recebido ou conquistado. Não obstante, essa elaboração nos faz lembrar de um certo enunciado que diz: todo (saber) poder tem um preço.

Referências Bibliográficas

- Brasil, (2010). Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em 12 de maio de 2020.
- Fonaprace, (2012). Revista comemorativa 25 anos do FONAPRACE: histórias, memórias e múltiplos olhares. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Org.) Coordenação, ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.
- Foucault, M. (1999). Ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª edição. São Paulo: Ed. Loyola.
- Foucault, M. (2008). A arqueologia do saber. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária.



- Gallo, S. (2017). Biopolítica e subjetividade: resistência? Educar em *Revista, Curitiba, Brasil*, 33(66), 77-94.
- Garcia Feldens, D. e Torres Santana, A.F. (2011). Movimentos na docência: subjetividades e encontros inusitados. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo. *Revista e-curriculum*, 7(2), 1-14.
- Lima, M.J. de. (2022). Análise das políticas de assistência estudantil: pensando as formas de permanência de estudantes universitários no contexto da governamentalidade neoliberal. São Cristóvão, SE, 197 f.
- Lüdke, M. e André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Paraíso, M.A. (2012). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. IN Dagmar Estermann Meyer, Marluce Alves Paraíso, (organizadoras). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Brito Reis, D. e Moreira Tenorio, R. (2009). Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior – um debate em curso. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/83.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2020.

**ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO, UTILIZACIÓN Y LIMITACIONES DE
LAS MIPYMES PARA ACCEDER A LOS PROGRAMAS
DESARROLLADOS POR LA AMPYME, EN EL CORREGIMIENTO DE
SANTIAGO DE VERAGUAS, 2020-2021**

*ANALYSIS OF THE KNOWLEDGE, USE AND LIMITATIONS OF MSMEs TO ACCESS THE
PROGRAMS DEVELOPED BY THE AMPYME IN THE CITY COUNCIL OF SANTIAGO DE
VERAGUAS, 2020-2021*

William Donoso

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Veraguas, Facultad de Economía, Panamá
william.donoso-o@up.ac.pa <https://orcid.org/0000-0001-7715-8488>

Herman Camarena

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Veraguas, Facultad de Economía, Panamá
hermancamarenagonzalez@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3407-277x>

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo, determinar si las MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago tienen conocimiento, utilizan y si presentan limitaciones para acceder a los beneficios de los programas que son ofrecidos y ejecutados por el Estado, en el período 2020 – 2021. Se aplicó un cuestionario de 21 preguntas a una muestra de las MIPYMES (n=319) de una población total de (N=1865) agentes económicos, el proceso se realizó a la muestra representativa, utilizando una tabla de números aleatorios en Excel, después de haberse depurado la lista de los negocios inscritos en el municipio. Los indicadores obtenidos muestran que un bajo porcentaje de estos negocios están inscritos en los programas y, por lo tanto, no califican para ser beneficiarios, menos del 50% de los MIPYMES no conocen los programas al iniciar sus operaciones; más del 80% no utilizan los programas y menos del 50% tienen limitaciones para acceder a los beneficios e incentivos. Entre los factores limitantes se señalan los siguientes: poco interés de los MIPYMES por conocer los programas, la escasa divulgación institucional efectiva de los programas, burocracia en los trámites, poca divulgación de los beneficios y el desconocimiento de las normas de cada programa. Según los hallazgos, se concluye que no todas las MIPYMES (micro, pequeñas y medianas empresas) conocen los programas y beneficios que ofrece el Estado, a través de la AMPYME (Autoridad de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa).

Palabras Clave: MIPYMES, Programas, conocimiento, utilización, limitaciones.

Abstract

The objective of this research is to determine if the MIPYMES of the Santiago head Corregimiento are aware of, use and if they present limitations to access the benefits of the programs that are offered and executed by the State, in the period 2020 - 2021. It was applied a questionnaire of 21 questions to a sample of MIPYMES (n=319) of a total population of (N=1865) economic agents, the process was carried out on the representative sample, using a table of random numbers in Excel, after having Cleaned up the list of businesses registered in the municipality. The indicators obtained show that a low percentage of these businesses are enrolled in the programs and, therefore, do not

qualify to be beneficiaries. Less than 50% of MIPYMES do not know about the programs when they start their operations; more than 80% do not use the programs and less than 50% have limitations to access benefits and incentives. Among the limiting factors, the following are pointed out: little interest of MIPYMES in learning about the programs, little effective institutional disclosure of the programs, bureaucracy in the procedures, little disclosure of the benefits, and ignorance of the regulations of each program. According to the findings, it is concluded that not all MIPYMES (micro, small and medium-sized enterprises) are aware of the programs and benefits offered by the State, through the AMPYME (Micro, Small and Medium Enterprise Authority).

Keywords: MIPYMES, Programs, knowledge, use, limitations.

Introducción

Los resultados más relevantes encontrados sobre el Análisis del conocimiento, utilización y limitaciones de las MIPYMES (Micro, Pequeñas y Medianas Empresas) para acceder a los programas desarrollados por la AMPYME (Autoridad de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa) en el Corregimiento cabecera de Santiago periodo 2020-2021, se obtiene a través de la encuesta aplicada a una muestra de 319 agentes económicos.

La AMPYME fue creada como la autoridad rectora de los programas que se ejecutan para los agentes económicos MIPYMES (Panamá, 2020), que han sido orientados para fortalecer este sector empresarial que es muy importante en la economía nacional, y son clasificados por la Autoridad, según el monto de las ventas o facturación anual.

En algunos países se utiliza el acrónimo PYMES (Monje-González, 2019), en Panamá se utiliza el acrónimo MIPYMES (AMPYME, 2020), en ambos casos se refieren a las empresas que tienen un origen formal, donde se establece su organización funcional u operativa, definida por su tipo de propietario, las actividades que realizan y caracterizarse por la generación formal de empleo y riqueza, pero también se incluyen aquellas empresas de tipo informal que en menor proporción, su génesis se apoya en un permiso municipal como ocurre en el Corregimiento cabecera de Santiago.

La formalización de una MIPYME siempre ha sido cuestionada como burocrática. Panamá, ha realizado significativos esfuerzos en cuanto agilizar la tramitología para la creación de un agente económico, este aspecto que tiene una connotación institucional, requiere de una serie de pasos y



normas que hacen del proceso pesado y lento. La agilización de una apertura empresarial se ha logrado a través de una norma que crea el aviso de operación y el programa Panamá emprende, que establece otras disposiciones para el inicio de una actividad comercial o industrial en el territorio nacional, cumpliendo con el Registro Único del Contribuyente, que se establece ante la Dirección General de Ingresos, ubicada en el Ministerio de Economía y Finanzas (Panamá, 2007).

El aviso de operación se puede hacer desde cualquier lugar ingresando al portal www.panamaemprende.gob.pa. Por supuesto que también hay reglamentaciones especiales para actividades tales como: expendio de bebidas alcohólicas, cabarés, bares, intermediarios financieros, casas de valores, entre otros, regula el proceso de las actividades que se establecen, pero con requisitos previos y con excepciones.

A través de la AMPYME, se vienen ejecutando programas e incentivos hacia actividades básicamente comerciales, de servicios, actividades de transformación o industrias pequeñas, actividades turísticas, artesanales, y agropecuarias, pero reguladas y con una organización normativa e institucional para el ordenamiento empresarial; las instituciones establecen las reglas del juego en una sociedad o más formalmente las limitaciones y restricciones que el Estado ha ideado que dan forma a las interacciones humanas y las llevan a cabo los agentes económicos (Martínez, 2016), esto se refiere a reglamentaciones y normas específicas para la coexistencia empresarial tanto a nivel mundial, nacional, regional y local, que en este caso implica a las MIPYMES con sus diversas actividades económicas.

Entre los programas que el Estado ha desarrollado durante el periodo 2020-2021, se mencionan: El Programa del Fondo de Fomento Empresarial, que se subdivide en el Programa del Fondo de Asistencia Técnica y Capacitación y el Fondo de Capital Semilla; el Fondo de Financiamiento de Microcrédito; el Programa del Fondo de Garantía, los incentivos fiscales y el Programa del Fondo para la Mejora de la Competitividad, se incluye también el Plan Agro Solidario con 0% de interés y otros financiamientos con intereses blandos y la Banca de Oportunidades, como parte del proceso de apoyo a nuevos microempresarios y emprendedores, los cuales son respaldados por la

AMPYME para el financiamiento, según su capacidad de inversión, con periodos de pago de 84 meses (Panamá, 2020).

El financiamiento es el aspecto más crucial para las MIPYMES, no solo para el inicio de un emprendimiento, sino que es necesario para lograr el capital para activos y el capital de trabajo requerido, motivo por el cual recurren normalmente a los recursos propios, créditos bancarios, proveedores y otros que incluyen los préstamos familiares y prestamistas privados que operan de una manera informal (Fundación Instituto Iberoamericano de Mercados de Valores, 2017).

En los diversos escenarios empresariales, *“es común encontrarse con afirmaciones sobre la falta de crédito para las micro y pequeñas empresas. Particularmente, los gremios de productores consideran ésta una fuerte restricción al crecimiento del sector de micro y pequeñas empresas”* (Jaramillo y Valdivia. 2005, p. 22), traducándose en altos costos de la financiación y provocando asimetrías que dificultan la evaluación de una iniciativa de las MIPYMES.

Diferentes clasificaciones de las MIPYMES en Centroamérica y República Dominicana

La clasificación que se presenta en la Tabla 1 sintetiza los criterios utilizados para definir las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas, según estudio de la CEPAL e información de la AMPYME.

Tabla 1

Diferentes criterios utilizados para definir las MIPYMES en Centroamérica y República Dominicana.

País	Número de empleados	Activos totales	Ventas anuales
Costa Rica:			
Micro	$p^* \leq 10$		
Pequeña	$10 < p^* \leq 35$		
Mediana	$35 < p^* \leq 100$		
El Salvador:			
Micro	1 a 10		Hasta 100,000
Pequeña	11 a 50		Desde 100,001
			Hasta 1,000,000
Mediana	51 a 100		Desde 1,000,001
			Hasta 7,000,000
País	Número de empleados	Activos totales	Ventas anuales
Guatemala:			
Micro	Menos de 11		Menores a 191 salarios mínimos de actividades no agrícolas.

Pequeña	Entre 11 y menos de 81	Entre 191 y menos 3,701 salarios mínimos de actividades no agrícolas.
Mediana	Entre 81 y menos de 200	Entre 3,701 y menos 15,421 salarios mínimos de actividades no agrícolas.

País	Número de empleados	Activos totales	Ventas anuales
Honduras:			
Micro	Menos de 6		
Pequeña	Entre 6 y menos de 20		
Mediana	Entre 21 y menos de 100		
Nicaragua:			
Micro	1 a 5	Hasta 6,000	Hasta 902
Pequeña	6 a 30	Desde 6,001 Hasta 44,900	Desde 903 Hasta 8,122
Mediana	31 a 100	Desde 44,901 Hasta 180,000.	Desde 8,122 Hasta 36,101
República Dominicana:			
Micro		Hasta 64,171	Hasta 128,342
Pequeña		Desde 64,171 Hasta 256,684.	Desde 128,342 Hasta 855,615
Mediana		Desde 256,684 Hasta 855,615.	Desde 855,615 Hasta 208,556
Panamá:			
Micro	1 a 15		Hasta 150,000
Pequeña	16 a 60		Desde 150,001 Hasta 1,000,000
Mediana	61 a 200		Desde 1,000,001 Hasta 2,500,000

*p= puntaje

Fuente: Elaborada por los autores a partir del documento de la CEPAL: Innovar para la exportación en las pymes de Centroamérica y la República Dominicana e información de la AMPYME.

Tanto en la región de Centroamérica y el Caribe como en la República Dominicana, se puede observar en la Tabla 1 que no hay un solo criterio para definir a las MIPYMES, aunque más del 90% del parque empresarial está conformado por las MIPYMES y en algunos casos se acerca al 100% de empresas legalmente constituidas (Orueta, 2017).

En Panamá según el Centro Nacional de Competitividad, 2010, la categoría de empresas MIPYMES representó el 95.5%, y en 2018, el 70.1%; esta situación ocurre porque hay un número considerable de agentes económicos que no reportan sus niveles de ingresos, lo cual imposibilita

su clasificación (Panamá, 2021), ya que se sumergen en las operaciones empresariales, y son legalizados a través de los permisos concedidos por la autoridad municipal.

En ese sentido la investigación tiene como objetivo, determinar si las MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago tienen conocimiento, utilizan y si presentan limitaciones para acceder a los beneficios de los programas que son ofrecidos y ejecutados por el Estado, en el período 2020 – 2021.

Materiales y métodos

Esta investigación de tipo exploratoria y descriptiva, se diseñó utilizando diversas fuentes para la recopilación de datos e información sobre los programas y beneficios para las MIPYMES, tales como: libros, tesis, artículos, revistas, leyes, reglamentaciones, documentos de sitios web, informes y la memoria de la AMPYME del año 2020. Además, se aplicó una encuesta para la obtención de datos confiables, dirigida a los agentes económicos del Corregimiento cabecera de Santiago.

La población utilizada para el estudio fueron los negocios registrados en la data actualizada del Municipio de Santiago de Veraguas al año 2019, que cuenta con la lista de contribuyentes y su respectiva ubicación por corregimiento.

Tabla 2

Cantidad de negocios registrados en el Municipio de Santiago en el año 2019.

Descripción	Cantidad	%
Total	2716	100
Corregimiento Cabecera de Santiago	1865	69
Corregimiento de Canto del Llano	240	9
Corregimiento de San Martín	198	7
Otros Corregimientos	413	15

Fuente: Elaborada por los autores a partir de la base de datos e información de Catastro del Municipio de Santiago.

Con base en el total de negocios (N=1865), se realizó una depuración de la lista y se determinó la ubicación precisa de cada empresa, como la utiliza el Municipio de Santiago para el proceso de cobro y recaudación de sus ingresos. Para determinar el tamaño de la muestra (n=319), se definió un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%. Para probar las hipótesis se usó la

prueba de proporciones para muestras grandes, utilizando el siguiente estadístico de prueba (Berenson *et al.*, 2006).

$$z = \frac{(p - \pi)}{\sqrt{\frac{\pi * q}{n}}}$$

Donde:

z= valor estandarizado de z (puntuaciones calculadas de z)
 p= proporción muestral
 π =proporción poblacional
 q = 1- π
 n= tamaño de la muestra

Resultados

Una vez recopilados y procesados los datos, se precisa información sobre el conocimiento, uso y las limitaciones que tienen las MIPYMES para aprovechar los programas y seguir generando riqueza y empleos e incorporarse al mercado, a la tecnología, a las oportunidades de financiamiento y a utilizar los beneficios e incentivos propuestos por el Estado. El cuestionario se aplicó a 315 agentes económicos de 319 que habían sido seleccionados en la muestra, de este total solo el 1.25% se negaron a ser encuestados, lo cual refleja una efectividad de 98.75%.

El 75% de los encuestados contaba con su aviso de operación y solo el 25% tenía como documento legal el permiso de operación municipal, esta situación es un tanto concordante con el informe presentado por el Centro Nacional de Competitividad en el año 2021; las empresas inscritas en el Corregimiento cabecera de Santiago se dedican a la venta de frutas, carnes, legumbres, entre otras actividades comerciales y de servicios.

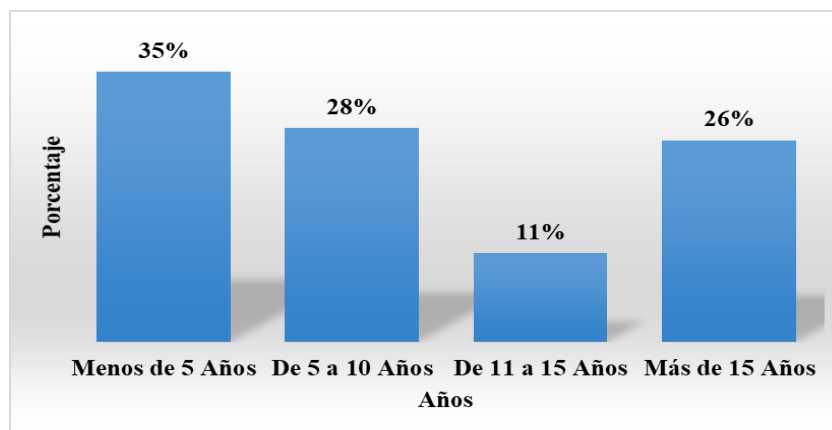
Tiempo de operación de los agentes económicos

Según el rango de años de operación en la Figura 1, el 35% de los agentes económicos tenía menos de 5 años de operación rango que indica que son empresas recientemente constituidas, el 28%

estaban en el rango de 5 a 10 años, el 26% más de 15 años de operación y de 11 a 15 años de operación el 11%.

Figura 1

Distribución porcentual de MIPYMES según años de operación.

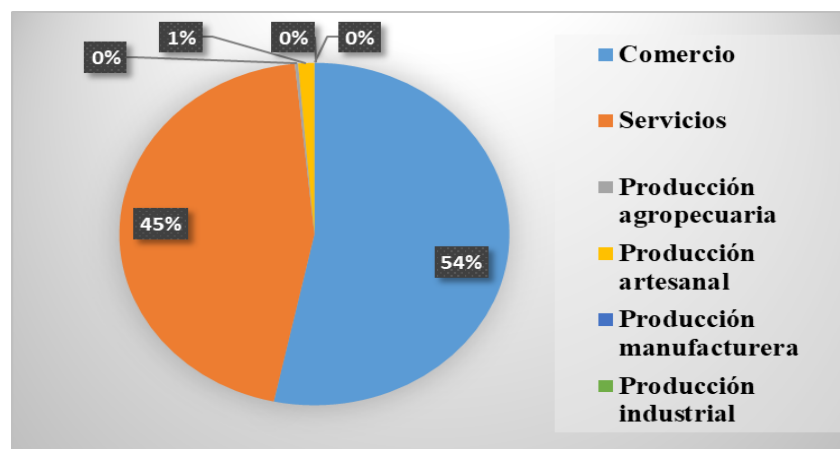


Fuente: Elaborada por los autores según datos suministrados por la encuesta a MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago.

En la Figura 2 se presentan las actividades realizadas por los empresarios, donde se observó que el 53% de las empresas se dedicaban a la actividad de intercambio comercial, el 45% a las actividades de servicios, el 1% a las actividades artesanales y ninguno se dedicaba a las actividades agropecuarias, manufacturera e industrial.

Figura 2

Distribución porcentual de MIPYMES según la actividad realizada.



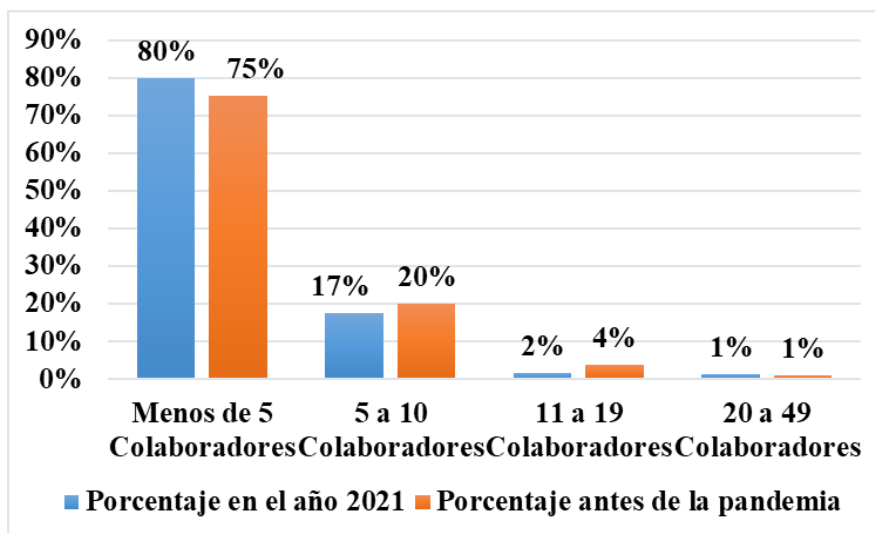
Fuente: Elaborada por los autores según datos suministrados por la encuesta a MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago.

Comportamiento según el rango de colaboradores en el periodo 2020-2021

La relación entre la cantidad de empresas según el rango de colaboradores en dos momentos, se resume en la Figura 3, donde se evidencia que antes de la pandemia y en el año 2021, en las empresas con menos de 5 colaboradores se incrementó el empleo en un 5%, en las de 5 a 10 colaboradores disminuyó el empleo en un 3%, las de 11 a 19 colaboradores la variación del empleo fue de 2% y en las empresas con un rango de 20 a 49 colaboradores se mantuvo el nivel de empleo.

Figura 3

Distribución porcentual de MIPYMES en operación según rango de colaboradores antes de la pandemia y en el año 2021.



Fuente: Elaborada por los autores en base a la encuesta a MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago.

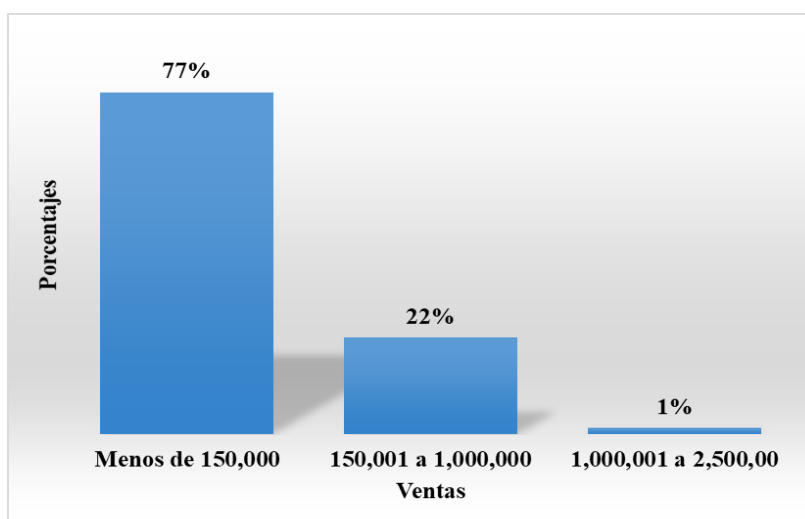
Clasificación de las MIPYMES según las ventas o facturación anual

El criterio utilizado por la AMPYME para clasificar las MIPYMES son las ventas o facturación anual. En la Figura 4 se observa que el 77% de las empresas tenían ventas menores de B/. 150,000.00, las cuales se ubican en la categoría de microempresas; la proporción de pequeñas empresas representan el 22% y se ubican en el rango de ventas anuales de 150,001.00 a

1,000,000.00 y las medianas empresas representan el 1% con ventas anuales de 1,000.001 a 2,500.000.00.

Figura 4

Distribución porcentual de MIPYMES según rango de ventas anuales.



Fuente: Elaborada por los autores según datos de la encuesta a MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago.

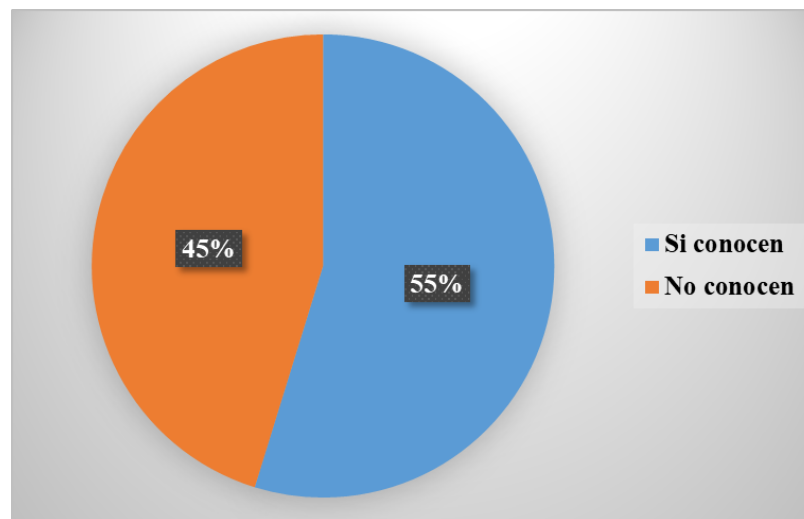
Conocimiento, utilización de los programas de apoyo a las MIPYMES y limitaciones para el acceso a los beneficios e incentivos.

Al iniciar una micro, pequeña o mediana empresa, se utilizan distintas fuentes de recursos, que ofrece el Estado y que deben ser de conocimiento del inversionista. En este caso, el 50% de los empresarios respondió que conocían los programas de apoyo del Estado para iniciar su empresa y el 50% respondió que no conocían programas de ayuda para iniciar una MIPYME; el 74% de los encuestados manifestaron que en el inicio de sus negocios utilizaron recursos propios, ayudas de familiares 16% y financiamiento bancario el 10%.

En la Figura 5 se observa que el 55% de los empresarios sí conoce los incentivos que el Estado le brinda a las MIPYMES, mientras que un 45% desconoce los incentivos que se les ofrecen si cumplen con las normativas para ser beneficiario.

Figura 5

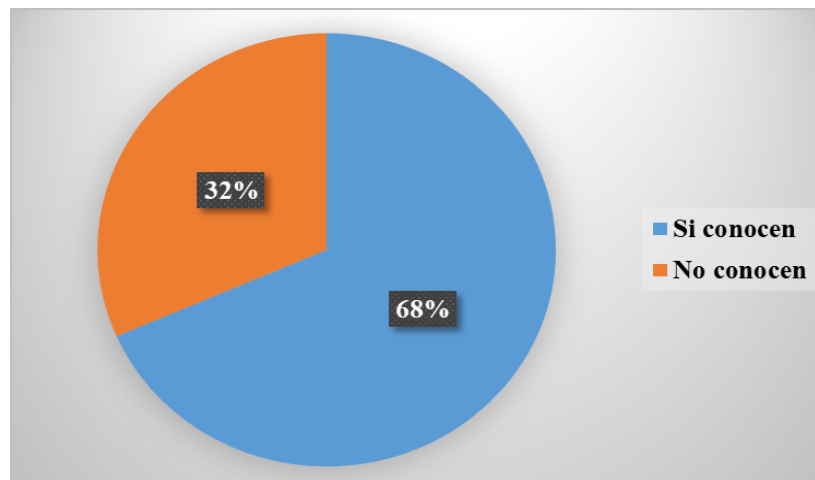
Distribución porcentual de MIPYMES según el conocimiento o desconocimiento de los incentivos que les ofrece el Estado.



Con la creación de la AMPYME se ponen en ejecución los programas de capacitación y de apoyo para el acceso al financiamiento. En la Figura 6 se observa que el 68% de los encuestados indica que conoce los programas que el Estado les ofrece y el 32% no los conoce.

Figura 6

Distribución porcentual de MIPYMES según el conocimiento o desconocimiento de los programas que les ofrece la AMPYME.

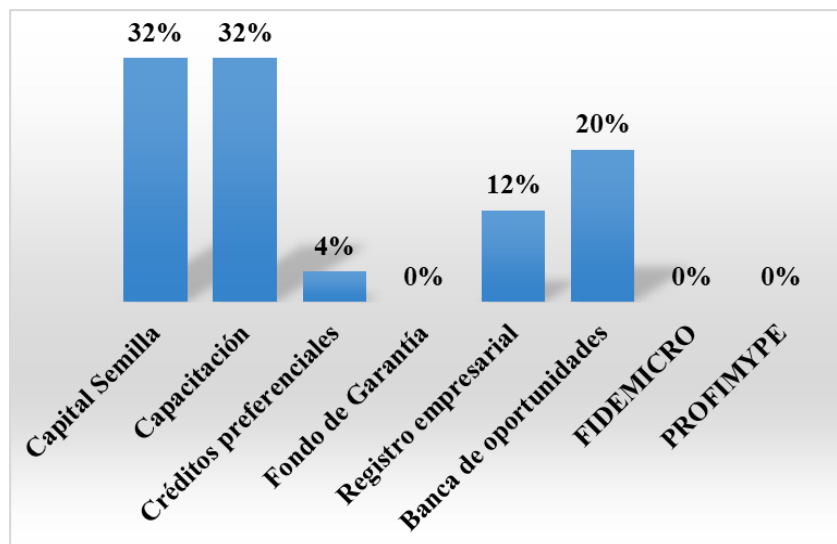


El 7% de la muestra estaba inscrito en el Registro Empresarial, este porcentaje representa solo 35 MIPYMES, de este total el 34% lo hizo para recibir recursos para ampliación, el 29% para adquirir materia prima o mercancía, el 23% recibió capacitación en aspectos administrativos y el 14% recibió incentivos fiscales.

En la Figura 7 se observa que los programas más utilizados por los inscritos en la AMPYME, son capital semilla y capacitación en un 32%, respectivamente; la banca de oportunidades en 20% y en menor proporción los otros programas y oportunidades desarrolladas por la AMPYME.

Figura 7

Distribución porcentual de programas desarrollados por la AMPYME utilizados por MIPYMES que están inscritas en la institución.

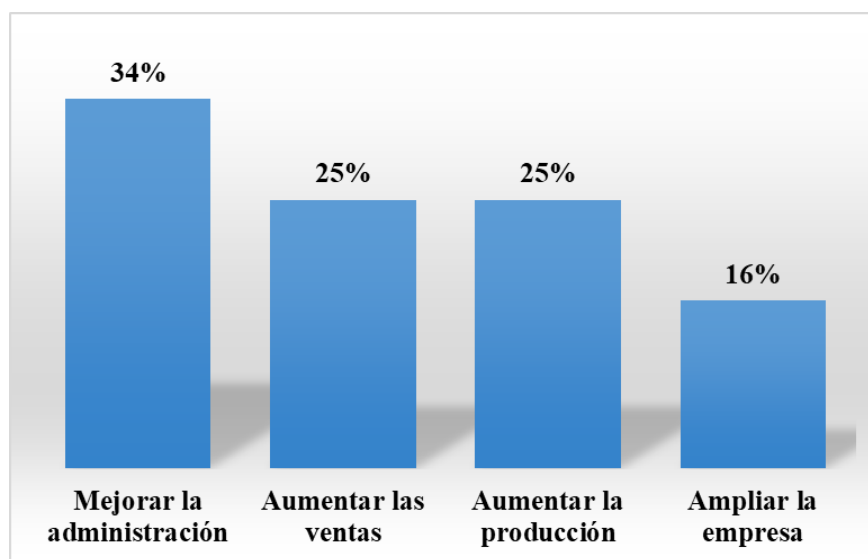


Fuente: Elaborada por los autores según datos de la encuesta a MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago.

Las empresas que expresaron estar inscritas en la AMPYME, lograron mejorar su condición empresarial. En la Figura 8 se expresa el siguiente comportamiento: el 34% mejoró su administración, el 25% aumentó sus ventas, el 25% aumentó su producción y el 16% amplió su empresa.

Figura 8

Distribución porcentual de MIPYMES que reciben beneficios de los programas desarrollados por la AMPYME.



Fuente: Elaborada por los autores según datos de la encuesta a MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago.

Los problemas más apremiantes en las MIPYMES encuestadas son los siguientes: disminución de las ventas 51%, restricciones de bioseguridad aplicadas 40%, acceso a financiamiento 5% y capacidad para hacerle frente a los compromisos 4%. Los 315 agentes económicos que respondieron la encuesta, el 76% señaló no tener limitaciones para ser beneficiario de los programas de la AMPYME y el 24% señaló tener limitaciones.

Entre los hallazgos, el 75% no requiere ser beneficiario de los programas de la AMPYME y solo un 25% contestó que sí los requieren; pero al indagar sobre los factores limitantes de los empresarios para acceder a los programas, beneficios e incentivos, se observa que el 35% no ha mostrado interés por los programas, el 20% reconoce que hace falta divulgación, el 19% respondió que existe mucha burocracia en los trámites, el 15% indicó que hay poca divulgación de los beneficios y el 11% desconoce las normas que regulan los programas.

La información de la muestra no proporcionó suficiente evidencia para respaldar la primera hipótesis de trabajo que afirmaba que menos del 50% de los micro, pequeños y medianos



empresarios del Corregimiento cabecera de Santiago no conocen los programas que el Estado, a través de la AMPYME, está promoviendo en la actualidad. La segunda hipótesis sí fue respaldada por el análisis de los datos e información obtenida a través de la encuesta y permitió concluir que más del 80% de los micro, pequeños y medianos empresarios del Corregimiento cabecera de Santiago no utilizan los programas ejecutados por la AMPYME.

En la tercera hipótesis de trabajo, los resultados que se presentan en el análisis estadístico no respaldaron la afirmación de que más del 50% de los micro, pequeños y medianos empresarios en el Corregimiento cabecera de Santiago tienen limitaciones para acceder a los beneficios de los programas ejecutados por la AMPYME.

Discusión

Los agentes económicos encuestados, manifestaron que conocen los programas de apoyo al inicio de las MIPYMES, reconocen los incentivos que se ofrecen y los programas que existen en la actualidad, paradójicamente el 93% no se ha inscrito en el Registro Empresarial y solo se ha inscrito el 7%, siendo este pequeño porcentaje de emprendedores los que reciben beneficios a través de incentivos fiscales, son beneficiarios de los programas de capital semilla, capacitación, la banca de oportunidades y en menor proporción están inscritos en el Registro Empresarial, y pocos reciben créditos preferenciales; se observa también que los programas de apoyo no están siendo promovidos y utilizados masivamente por los agentes económicos.

Conclusiones

El 75% de las MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago están legalmente constituidas, ya que cuentan con su respectivo permiso de operación; el otro 25% están autorizadas para operar a través de un permiso de operación expedido por el Municipio de Santiago.

La metodología aplicada en este trabajo permitió clasificar las MIPYMES del Corregimiento cabecera de Santiago según los estratos de ventas o facturación anual, mostrando lo siguiente: la mayor cantidad de empresas encuestadas se concentran en micro empresas con ingresos menores

a B/.150,000.00 (77%) y con ingresos entre B/.150,001.00 y B/.1,000,000.00 (22%) y solo el 1% eran empresas con ingresos entre B/. 1,000,001 y 2,500,000.00. Los dueños de las MIPYMES, requieren de apoyo para el inicio de sus actividades económicas, ya que el 77% de estos agentes inician su emprendimiento con recursos propios.

Solo el 7% de los dueños de las MIPYMES están inscritos en la AMPYME y reciben beneficios de programas e incentivos en la realización de sus actividades; el 32% de los encuestados respondió no conocer los programas, el 45% no conocen los incentivos; del total de encuestados, el 76% manifiesta no tener limitaciones para conocer las ofertas y formas de inscripción, pero reconocen que existen factores limitantes; y un 75% contestó que no requiere ser beneficiario de los programas.

Referencias Bibliográficas

- AMPYME, (2020). *Memoria institucional*. Disponible: <https://ampyme.gob.pa/wp-content/uploads/2021/05/Memoria-2020.pdf>
- Berenson, M.L., Krenbiel, T.C. y Levine, D.M. (2006). *Estadística para administración*. México: Pearson Educación. Disponible: https://frrq.cvg.utn.edu.ar/pluginfile.php/16091/mod_resource/content/1/Estadistica%20para%20Administracion%20Parte%201..pdf
- Fundación Instituto Iberoamericano de Mercados de Valores (IIMV). (2017). *La financiación de las micro, pequeñas y medianas empresas a través de los mercados de capitales en Iberoamérica*. Disponible: <https://www.iimv.org/iimv-wp-1-0/resources/uploads/2017/03/estudiocompleto.pdf>
- Jaramillo Baanante, M. y Valdivia, N. (2005). *Informe final. Las políticas para el financiamiento de las pymes en el Perú*. Disponible: <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADE-Informe-final-Cepal.pdf>
- Martínez García, H. (2016). *Pesquisas. Douglass North, 1920-2015. Economía Informa*, 398, 108-116. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/301942002_Douglass_North_1920-2015
- Monje-González, R. (2019). *Innovar para la exportación en las pymes de Centroamérica y la República Dominicana: principales programas de apoyo públicos y privados*. Disponible: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45069/1/S1901081_es.pdf



- Orueta, I. (2017). *Importancia económica de las PYMES en las economías iberoamericanas*. Disponible: <https://www.iimv.org/iimv-wp-1-0/resources/uploads/2017/03/CAPITULO-1.pdf>
- Panamá, (2020). *La ley no. 8 del 29 de mayo del año 2000. De la autoridad de la micro, pequeña y mediana empresa. Que se denominará AMPYME, como una entidad autónoma del estado, rectora en la materia de la micro, pequeña y mediana empresa*. Disponible: http://www.sice.oas.org/SME_CH/PAN/Ley_No_8_2000_s.pdf
- Panamá, (2020). *Plan para la recuperación económica*. Disponible: https://www.mef.gob.pa/wp-content/uploads/2020/07/Plan_Economico_2020.pdf
- Panamá, (2021). *Diseño de una política pública de inclusión financiera enfocada en MYPE. Informe: Análisis estadístico del sector MYPE*. Centro nacional de competitividad. Disponible: <https://cncpanama.net/bitstream/handle/123456789/996/Producto%201-An%C3%A1lisis%20Estadistico%20del%20sector%20MYPE-Pub%20%28002%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Panamá, (2007). *Ley No.5 del 11 de enero de 2007. Que agiliza el proceso de apertura de empresas y establece otras disposiciones*. Disponible: <https://docs.panama.justia.com/federales/leyes/5-de-2007-jan-12-2007.pdf>



EL DIÁLOGO: SUSTENTO PARA LA AUTOEVALUACIÓN EN LA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA

DIALOGUE: SUPPORT FOR SELF-ASSESSMENT IN ALTERNATIVE PEDAGOGY

Yusbei Uzategui

Universidad Politécnica Territorial de Mérida, Programa de Estudios Abiertos (ProEA), Grupo de Investigación de Estudios Abiertos (GIDEA), Mérida, Venezuela

yuzgon@gmail.com

Resumen

La relación dialógica en la educación asegura la interrelación en los grupos, la que consolida el escenario para realizar procesos de cotejo internos entre los participantes de un espacio de formación. La autoevaluación ha sido propuesta como mecanismo de valoración en el Programa de Estudios Abiertos (ProEA) para definir las calificaciones finales de cada participante. El presente estudio se realizó con el método etnográfico desde la perspectiva de una investigación acción participativa en comunidades de aprendizaje del ProEA, donde se plantea inicialmente una disertación sobre la dialógica en el proceso educativo y luego la aplicación e implementación del diálogo como fuente de investigación en el desarrollo cognitivo de los actores del proceso. Los resultados obtenidos confirman la propuesta pedagógica alternativa del ProEA, concluyendo que el diálogo sensato solo puede conseguirse desde una postura humanista; de lo contrario caeríamos en trampas automáticas del sistema que opera la sociedad.

Palabras Claves: Dialogicidad, diálogo, autoevaluación, pedagogía alternativa, estudios abiertos.

Abstract

The dialogical relationship in education ensures the interrelation in the groups, which consolidates the scenario to carry out internal comparison processes between the participants of a training space. Self-assessment has been proposed as an assessment mechanism in the Open Studies Program (ProEA) to define the final grades of each participant. The present study was carried out with the ethnographic method from the perspective of a participatory action research in ProEA learning communities, where a dissertation on dialogic in the educational process is initially proposed and then the application and implementation of dialogue as a source of research in the cognitive development of the process actors. The results obtained confirm the alternative pedagogical proposal of ProEA, concluding that sensible dialogue can only be achieved from a humanist position; otherwise we would fall into automatic traps of the system that society operates.

Keywords: Dialogicity, dialogue, self-assessment, alternative pedagogy, open studies.



Introducción

Cuando pensamos en la propuesta del Programa de Estudios Abiertos (ProEA), autorizada para funcionar en la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez Mérida-Venezuela, es necesario en primer término aclarar que es una propuesta de pedagogía alternativa, ya que concibe el proceso de enseñanza aprendizaje diferente al convencional, que rompe la clasificación de nivel de instrucción, es decir todos los participantes conviven en el mismo lugar de formación, sin importar el nivel al cual opten (licenciatura, maestría o doctorado), todos interactúan en el mismo espacio-tiempo que llamamos comunidad de aprendizaje (C.A) que es el espacio académico por excelencia en esta modalidad.

En este sentido, es importante concebirlo como un todo, los mecanismos que componen el proceso, cada uno de sus elementos deben ser tomados en cuenta para que la propuesta funcione orgánicamente, esto es: la relación de horizontalidad dentro de la C.A., lo que genera *el ejercicio dialógico, la realización de la autobiografía y el portafolio por cada uno de los participantes y consecuentemente su investigación*; durante la elaboración de estos tres documentos de producción personal los participantes están en el ejercicio dialógico permanente con sus compañeros de C.A. lo que les asegura el crecimiento epistémico.

De hecho, el ejercicio permanente de diálogo permite vernos, reconociéndonos en las cualidades de los otros participantes de la comunidad, lo que ayuda a crear conciencia autocrítica, que a su vez posibilita el ir señalando equívocos, de tal suerte que podamos mejorar nuestro propio camino para conseguir escenarios de transformación en equilibrio con el contexto; es en el uso del diálogo para realizar la autoevaluación (Flores, 2000) donde se sitúa este artículo, ya que este tema se constituye como un asunto de investigación porque revela ciertos mecanismos para llegar a su concreción. Podemos reafirmar esta necesidad bajo el criterio de otra autora, se trata de la profesora Beatriz Muros quien está desarrollando una propuesta de autoevaluación en aulas de la universidad de Alcalá España con la finalidad de crear conciencia en sus estudiantes de la responsabilidad que tienen sobre sus propios conocimientos. En sus palabras:

No podemos olvidar que las personas somos seres sociables capaces de tomar decisiones de forma individual, pero que, en ningún momento, en



tales decisiones podemos prescribir de la responsabilidad del grupo en la que estamos sumidos ni la responsabilidad individual que nos hace únicos. Ni que decir... tales decisiones habrán de ser tomadas al amparo de la ética aceptada por todos los que conformamos el grupo atendiendo a nuestras peculiaridades (Muros, 2013, p. 5).

En ese sentido, el diálogo será un método no estructurado para conseguir la atmósfera necesaria para nuestra propuesta pedagógica, aquí la relación humana es fundamental para el proceso, no hay fórmulas sino devenires que marcan el pulso de la relación colectiva en donde todos son protagonistas y por tanto todos pueden aportar en igual proporción y grado de importancia. En la medida que se genere el diálogo se podrá alcanzar la mirada entre los pares (Cabra, 2010).

La importancia del estudio de la autoevaluación, es entender su verdadera esencia en el ProEA, ya que se debería usar como una especie de balanza para equilibrar aquello que se sabe y lo que no, y de esta forma conseguir dominios más altos en áreas de interés, pero sobre todo es una herramienta para la valoración del ser en el mundo, es la posibilidad de sondear las oportunidades de incidencia en nuestro espacio de interacción; por lo tanto la autoevaluación no se trata de colocar ponderaciones numéricas sino de ubicar como participantes conscientes de su cuerpo epistémico con sus fortalezas y sus limitaciones.

Metodología

Es fundamental informar en este punto que la elaboración de este artículo así como todo el proceso de colaboración dentro del programa ha sido bajo el método etnográfico desde la perspectiva de investigación acción participativa, de enfoque cualitativo a través de la relación directa con 14 comunidades de aprendizaje vinculadas a la pedagogía alternativa y al quehacer artístico desde el año 2011, pues he sido su enlace institucional y a la relación indirecta con un aproximado de 80 comunidades más, por ser parte del equipo que gestiona administrativa y académicamente el programa, posición desde la cual se ha disfrutado de una gran panorámica y se ha podido recopilar información pertinente al funcionamiento de las comunidades y a sus lógicas interacción.



Noción de Humanismo en el Programa de Estudios Abiertos

La noción de humanismo ha dado giros en su transcurrir como postura de la filosofía y su aplicación en la pedagogía. Esta corriente propone el reconocimiento del ser humano en toda su complejidad; lo que supone un reto tremendo y nos encara en los procesos educativos a inducir un pensamiento crítico creativo, la primera fase para detectar anomalías en la realidad y la segunda para idear posibles soluciones a esas anomalías (Chanto y Durán, 2014).

El humanismo en la educación constituye una declaratoria casi obvia, permitir la expresión del ser humano en todas sus dimensiones, no obstante, la pedagogía convencional que dice ser humanista está atada a ciertas normas que registren la humanidad opacando algunas de sus características, por demás la pedagogía convencional se ha institucionalizado obligando a sus actores a cumplir con planificaciones, informes y evaluaciones. Se contraponen la pedagogía alternativa que se abre a las relaciones humanas en el proceso de aprendizaje y esta cualidad hace más complejo el proceso, creando así experiencias significativas para los involucrados. Entre estas propuestas no convencionales se encuentra el ProEA, la cual pretende que sus participantes, incluyendo a los tutores, puedan fortalecer sus procesos humanos y de formación durante su estadía en las C.A.

En las comunidades de aprendizaje, los participantes conciben la actividad pedagógica desde las relaciones humanas, es decir interpretando el aprendizaje como un proceso de vida, de esta manera se experimenta el proceso de manera verdaderamente humanista, autocrítico. Estando conscientes de esta situación, le dan primacía a lo ontológico y lo axiológico para desde allí ordenar, reforzar o construir lo epistémico y lo heurístico.

Se está entonces, en la práctica del humanismo que abarca todas las dimensiones del ser y que constituye el crecimiento del ser humano en armonía con su entorno, colocando en su justo lugar a cada participante con cada uno de sus conocimientos, ya que el ProEA constituye una nueva forma de administración del proceso educativo universitario desde la oferta de modalidades alternativas de escolaridad diferentes a la charla magistral como única opción de escolaridad y al seguimiento y supervisión de los planes de estudio desde una estructura menos burocrática y estratificada como la que ofrece la actual organización de las universidades



autónomas que impone niveles jerárquicos de decisión en detrimento de la prosecución académica. El ProEA está concebido bajo un esquema curricular abierto integrado por proyectos concebidos en el marco del desarrollo endógeno y las vocaciones de los estudiantes relacionados con una pedagogía alternativa (Anzola 2017).

Conclusiones: La autoevaluación sumergida en el diálogo

Pensar en la autoevaluación no invita a los lectores a pensar en el diálogo, sino por el contrario, nos lleve a pensar en procesos personales de revisión de nuestras actuaciones. Más allá de esta idea, está la propuesta del ProEA que vislumbra posibilidades de autoreconocimiento del ser con su entorno y quizás la posible transformación, allí surge la autoevaluación como una forma de entender quién es el participante con sus potencialidades y sus debilidades para luego mostrarse a la comunidad, que funciona como un filtro a través del debate permanente, es decir el diálogo constante entre los participantes. En palabras de Morin, (1999) en el texto Los siete saberes necesarios para la educación del futuro afirma que debemos comprender que, en la búsqueda de la verdad, las actividades auto observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación.

La autoevaluación ha resultado un proceso orgánico en el funcionamiento de las C.A. sin embargo deben generarse procesos de revisión constante puesto que se puede tender a sobrevalorarnos en el entendido de que operamos en un proceso “*cultural imprinting*”, señalado por Konrad Lorenz, (s.f. *apud* Morin, 1999) es decir actuamos bajo premisas impuestas por la sociedad, que nos invitan a pensar que obtendremos mejores resultados si tenemos las mejores calificaciones. La huella que deja este imprinting debe ser sustituida por el pensamiento crítico (Lipman, 1997) lo cual es una tarea permanente y de autovigilancia, ya que inconscientemente podemos sucumbir ante estímulos que pongan en desequilibrio toda la propuesta pedagógica.

Si no hacemos la revisión constante estaríamos privilegiando la condición egocéntrica del participante, lo cual puede sesgarlo, ese caso se ha presentado en un bajo porcentaje en las comunidades de las que soy enlace, pero en otras áreas se notan más las ansiedades en cuanto a la obtención de las titulaciones, hemos entendido en el ejercicio etnográfico realizado como



hacer de esta investigación, que la razón quizás estribe en la naturaleza de las comunidades vinculas a la creación artística, sus participantes tienen más sensibilidad humanista por su ejercicio de autoconocimiento para lograr la expresión estética, que otros participantes vinculados con otras áreas del saber, sin embargo no los coloca en ventaja, sólo les genera un camino más diáfano para verse y autoevaluarse.

En ProEA se plantea realizar una valoración personal en la que cada cual debe evaluarse, y luego realizar un cotejo (en términos convencionales coevaluación) con los pares, evitando un método que encapsula el aprendizaje y el aprendiz a materias, evaluaciones y reconocimientos (resultados) para pasar a una práctica donde el protagonismo lo tenga quien aprende, lo que aprende y cómo lo aprende (el proceso y los resultados).

¿Cómo se logra dicha valoración? el primer proceso es un diálogo introspectivo que deriva en la creación de la autobiografía y el portafolio; en el primer documento se decantan las experiencias íntimas, es un momento de crecimiento personal, pues queriéndolo o no el participante se enfrenta a sus recuerdos y de esta manera puede hacer catarsis, esta forma de acercarse a los participante está vedada en la pedagogía convencional, puesto que el ser y sus sentimientos se desplazan, separando lo emocional del proceso de aprendizaje; un segundo momento de diálogo con sus pares de la comunidad de aprendizaje al socializar este documento de vida, ya que allí se abren posibilidades de conexión entre los participantes por coincidencias de acontecimientos vitales, lo que asegura un vínculo real entre sujetos que son parte de una comunidad y que comparten no sólo un interés formativo sino un quehacer en común, por lo que se abre el camino a posibles correlaciones futuras.

El profesor y pensador de pedagogía Pérez, (2015) propone que es necesario llevar el proceso de alternancia con el sujeto en sí mismo, es decir, un proceso de desdoblamiento reflexivo con el yo; de lo contrario, no se podrá llegar a la alternancia con otros. Por eso es indispensable la exploración del yo entendiendo que somos con otros, en la autobiografía se revisan temas relacionados al ser, por ello emergen con mayor naturalidad los asuntos vinculados a los valores (lo axiológico) y con las creencias (lo ontológico), sin intención de cosificarse se convierte en autoevaluación, primer estadio para conseguir una autoevaluación en el campo de la pedagogía.



Luego de realizar la autobiografía se elabora el portafolio, el cual sigue siendo una revisión introspectiva pero en este caso del saber, se exploran entonces los dominios teóricos y prácticos (lo epistémico) y la capacidad de inventiva, en nuestra propuesta pedagógica podemos denotarlo como la capacidad crítica-creativa (lo heurístico), al realizar este documento también se hace una socialización en la comunidad, los compañeros colaboran en un proceso de metacognición para ordenar el conocimiento; y el autor le da forma concreta a su cuerpo epistémico.

La socialización de los documentos autobiográficos deben abrir la posibilidad de crecer en colectivo, es el momento para encontrarnos, por ello estos manuscritos deben ser lo más cercanos a retratarnos evitando las máscaras que nos desdibujan, los compañeros pueden ser catalizadores para balancear las acciones y aprender más de estas, en el diálogo entonces se seguiría haciendo un ejercicio de autoevaluación, los compañeros deben equilibrar sus criterios para no descompensarse hacia la valoraciones de complicidad ni aquellas que lleguen hacer punitivas, cabe señalar que este tipo de actividades no necesariamente decanta en un resultado cuantitativo (calificaciones), el mayor saldo de este ejercicio es la posibilidad de continuar valorándose que está abierta para el participante que hace sus documentos y para quien los observa y llegado su momento habrá transitado el camino a través de la experiencia de los otros.

Es imprescindible insistir en este punto que esta propuesta metodológica de evaluación debe construirse desde la discusión ética constante de lo contrario el imprinting puede conducir al participante o a sus compañeros a realizar sobre estimaciones o subvaloraciones de sus conocimientos. La tendencia generalmente es hacia la sobrevaloración de hecho las notas de nuestros egresados están casi siempre por encima de 17 puntos (en escala de evaluación del 1 al 20), lo que nos habla de dos asuntos que debemos contemplar, por una parte la seria necesidad de continuar insistiendo en el cuerpo de valores que tenemos y que usamos para autoevaluarnos, porque estos valores nos rigen en las otras dimensiones de la vida y por otro lado, la imperiosa necesidad de transitar un camino institucional para abolir el sistema de calificaciones en el Programa de Estudios Abiertos pues es contradictorio con la propuesta de la pedagogía crítica.



Discusión

La intención dialógica está arraigada en las dinámicas de las comunidades de aprendizaje. Como es sabido la comunicación es inherente al hombre, por lo que retomarla e instalarla en un espacio de aprendizaje no es difícil, no obstante es necesario asumir una práctica acuciosa en cuanto al cómo se presenta la comunicación, ya que según los referentes teóricos revisados (Freire, 2005; Morin, 2006; Rivas *et al.*, 2009; Pérez Luna, 2015; Anzola, 2015) deben ser auténtica, es decir, que refleje verdaderamente a los participantes y que pueda ir desmantelando formas nocivas de relacionarnos que hemos naturalizado en la sociedad, por ello el ejercicio de mirarnos al realizar la autobiografía y el portafolio permite el crecimiento de cada uno que aumenta al escuchar la producción de estos documentos de los otros participantes y en esta escucha se afianza el diálogo.

La realización de la autobiografía y el portafolio además de constituir una revisión constante y un diálogo interno y externo incesante, también permite afianzar procesos de lectoescritura fundamentales para proseguir en el camino académico que se plantea en el ProEA, en este caso se trata de la realización de la investigación, todos estos documentos posibilitan la autovaloración y el logro de objetivos cada vez más complejos cuando los participantes denotan sus capacidades y reconocen también sus debilidades, puesto que, esos hallazgos le dan acceso a las dimensiones de su cuerpo epistémico. Por tanto, la autoevaluación no debería ser un acuerdo tácito sino una discusión amplia del porqué este mecanismo, cómo llevarlo a cabo y que cada participante al finalizar el proceso revele la sintonía o no con los acuerdos definidos en la C.A., de lo contrario estaríamos llevando a cabo una evaluación acrítica sin tomar en cuenta lo complejo de la C.A. y de cada uno de los participantes.

Referencias Bibliográficas

- Anzola, M. (2011). Los Programas Universitarios de Estudios Abiertos (PUEA) de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez. Un estado del arte. *Revista Electrónica de Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC)*. Consultada en: <https://silo.tips/download/los-programas-universitarios-de-estudios-abiertos-puea-de-la-universidad-politec>
- Anzola, M. (2014). *Gestión para la Creación Intelectual de un Doctorado en el Marco de los Estudios Abiertos*. III Jornadas de investigación y Tecnología Aplicada “Una mirada



- hacia los nuevos paradigmas de la investigación e innovación en el ámbito universitario. Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez. p. 19-27
- Anzola, M. (2015). El Programa de Estudios Abiertos: una nueva sintaxis del conocimiento. *Contracorriente*, 3(5), 25-37.
- Anzola, M. (2018). El Portafolio: un relato demostrado. *Contracorriente*, 5(7), 39-45.
- Cabra, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y educadores*, 13(2), 239-252.
- Chanto Espinoza, C. y Durán López, M. (2014). Humanismo educativo en la sociedad del conocimiento. *Revista Nuevo Humanismo*, 2(1). <https://doi.org/10.15359/rnh.2-1.2>
- Flores, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción Pedagógica* 9(4,11), 4-11.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Proyecto Didáctico Quirón.
- Morin, E. (2006). *El Método: 6 Ética*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.
- Muros, B. (2013). Autoevaluación: Bases Epistemológicas y autoconocimiento. Una experiencia en el aula universitaria. *Revista de Evaluación Educativa* 2(1), 40 - 52.
- Muros Ruiz, B. (2007). El diseño de una propuesta de autoevaluación desde la pedagogía crítica: Compromisos y tensiones. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 6(7), 131-136.
- Pérez Luna, E. (2015). *La Pedagogía que vendrá*. Caracas: Editorial Trinchera.
- Rivas, P.J., Anzola, M. y Antúnez, Á. (2009). Universidad de Mérida para los estudios abiertos. *Educere*, 13(47), 1017-1023.



DÉFICIT ATENCIONAL E HIPERACTIVIDAD Y SU REPERCUSIÓN EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

ATTENTIONAL DEFICIT AND HYPERACTIVITY AND ITS IMPACT ON THE EDUCATION AND DEVELOPMENT OF THE STUDENT POPULATION

César Antonio Pérez Castillo

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá

cesar.perezc@up.ac.pa, <https://orcid.org/0000-0002-6087-1655>

Franklin Cerrud Álvarez

Universidad de Panamá, Biblioteca del Centro Regional Universitario de Veraguas, Panamá

franklin.cerrud@up.ac.pa, <https://orcid.org/0000-0003-2733-1806>

Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), es un trastorno conductual que surge en la infancia teniendo como síntoma principal un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad e impulsividad presentes en al menos dos contextos. Se hace una revisión bibliográfica orientada a proporcionar información científica, avalada por especialistas que permita conocer los aspectos inherentes al TDAH. Se utilizó la base de datos EBSCO host y el motor de búsqueda de Google Académico. Los resultados se representan a través de un flujograma prisma y el gestor bibliográfico Zotero, obteniendo 9 publicaciones científicas para el análisis. Los hallazgos sugieren la necesidad de atención en edades tempranas, la colaboración de especialista, docentes y padres de familia, con la intención de mejorar la futura adaptación de los estudiantes que la padecen al contexto social. Se concluye que es un problema de salud pública que se presenta en niños, jóvenes y adultos, en donde los esfuerzos realizados a través de las aportaciones científicas están orientadas a ofrecer a los docentes y padres las orientaciones precisas para intervenir de manera oportuna ante posibles casos.

Palabras clave: Educación, aprendizaje, desarrollo de habilidades, trastornos.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a behavioral disorder that arises in childhood with a persistent pattern of inattention and/or hyperactivity and impulsivity present in at least two contexts as its main symptom. A bibliographical review is made aimed at providing scientific information, endorsed by specialists that allows knowing the inherent aspects of ADHD. The EBSCO host database and the Google Scholar search engine were used. The results are represented through a prism flowchart and the Zotero bibliographic manager, obtaining 9 scientific publications for analysis. The findings suggest the need for attention at an early age, the collaboration of specialists, teachers and parents, with the intention of improving the future adaptation of students who suffer from it to the social context. It is concluded that it is a public health problem that occurs in children, young people and adults, where the efforts made through scientific contributions are aimed at offering teachers and parents the precise guidelines to intervene in a timely manner in possible case.



Keywords: Education, learning, skill development, disorders.

Introducción

TDAH es el acrónimo de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, se conceptualiza como un trastorno de tipo neurobiológico originado en la infancia que lleva consigo un patrón de déficit de atención, hiperactividad y/o impulsividad, por lo regular asociado con otros trastornos comórbidos, como bien señala Sepúlveda y Espina (2021) *“es un cuadro de origen neurobiológico, con un impacto en la funcionalidad de las personas que lo padecen por sus alteraciones en la atención, la función ejecutiva y la motivación”* (p. 91).

Respecto al desempeño académico en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención (Sepúlveda y Espina, 2021), en su estudio concluyen que se evidencia correlación entre el TDAH y el desempeño académico, destacan repercusión en los estudiantes con TDAH, bajo rendimiento, deserción universitaria y mayores cambios de carrera, por lo cual, el desempeño se ve influenciado por las características del contexto y puede ser beneficiadas por estrategias neuro didácticas que consideren las dificultades expuestas.

Visualizando conductas disruptivas asociadas a estudiantes que tienen un diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, (Aliaga *et al.*, 2019), indica que suelen recibir tratamientos farmacológicos como principal apoyo, sin embargo, sugiere que las intervenciones en el área conductual son una opción de relevancia. Para ello, establece la efectividad de los planes de apoyo conductual establecidos en la evaluación funcional en estudiantes que presentan TDAH. En sus resultados obtuvo que, una vez implementados los planes de apoyo conductual, se observan porcentajes de disminución considerables.

De igual forma (Camaño, 2019) determina la relación entre la Inteligencia Emocional y los Estilos de Aprendizajes en estudiantes con diagnóstico neurológico de déficit atencional con hiperactividad describe diferencias significativas en los estilos de aprendizajes y el sexo de los participantes junto a una correlación positiva entre la inteligencia emocional a medida que aumenta la edad. Sugiere proyectar estudios con diseños cuasi experimentales para profundizar en aspectos causales.



Con la intención de determinar las diferencias que existen en el diagnóstico del déficit de atención en los estudiantes (Navarro *et al.*, 2020), desde un enfoque cuantitativo compara los resultados del diagnóstico del déficit de atención de grupos distintos, utilizando un test de percepción de diferencias CARAS-R, obtuvo que existen diferencias significativas en el diagnóstico del déficit de atención entre los estudiantes. Por otro lado, Andrade Rodríguez (Andrade Rodríguez, 2020), señala que los docentes desconocen de estrategias metodológicas para trabajar con estudiantes que tienen TDAH, destaca la necesidad de comprender que es un desorden comportamental más común que afecta hoy en día en los centros educativos.

Reconociendo que este trastorno es neurobiológico, crónico y persistente, que tiene repercusiones en los procesos biológicos básicos que están vinculados con el aprendizaje y la adaptación afectiva y social (Armijos y Gálvez, 2023), aplican una Escala de Déficit Atencional en estudiantes, entre los hallazgos describen diferencias estadísticamente significativas entre los niños con diagnóstico previo de trastorno por déficit de atención e hiperactividad frente a los estudiantes tanto con sospecha del trastorno como los regulares.

En el estudio de Aguirre, (2020) orientado a describir, conocer y comparar las actitudes de los docentes según los años de servicio frente a estudiantes con déficit de atención, aplica un instrumento denominado EAPDA de 32 ítems, obtiene que las mismas son favorables hacia la atención sin distinción a su tiempo de servicio, destaca en sus conclusiones que las interpretaciones y decisiones que se tomen a partir de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la EAPDA presentan evidencias de validez y confiabilidad entre los profesores.

En nuestro país (Ho, 2018), aplica la Escala de Alteración del Comportamiento (ACE) y la Evaluación del Trastornos por Déficit Atencional (EDAH). El análisis de los resultados evidencia que la intervención psicoterapéutica cognitivo conductual grupal en los niños con el trastorno de comportamiento perturbador no especificado fue eficaz. Además, se han aportado iniciativas de intervención social, para contribuir en la atención de déficit de atención e hiperactividad (Ramos, 2019) presenta un proyecto con la intención de brindarle las herramientas adecuadas a la familia, donde a través del modelo de modificación de conducta y la formación, tengan la oportunidad de

mejorar las relaciones sociales, desempeño escolar, aceptación de esta condición, acompañamiento entre madres y padres y mejorar la calidad de vida para todos los miembros de la familia.

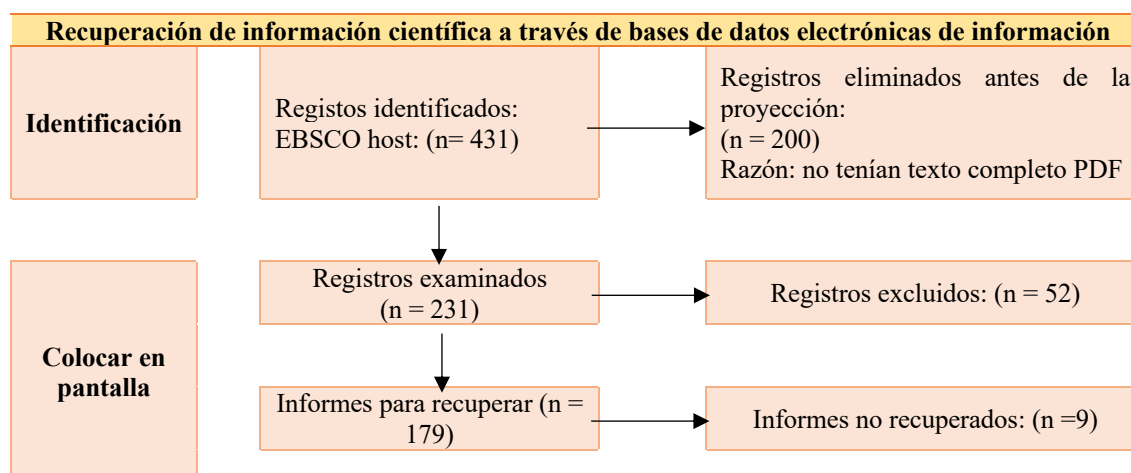
En base a lo señalado se presenta una revisión bibliográfica con aportaciones de las definiciones de tres aspectos fundamentales, trastorno, déficit atencional e hiperactividad y tratamiento, con la intención de conocer los aspectos relevantes, exigencias en la metodología y trato, además de las repercusiones en el contexto social, específicamente en el ámbito educativo.

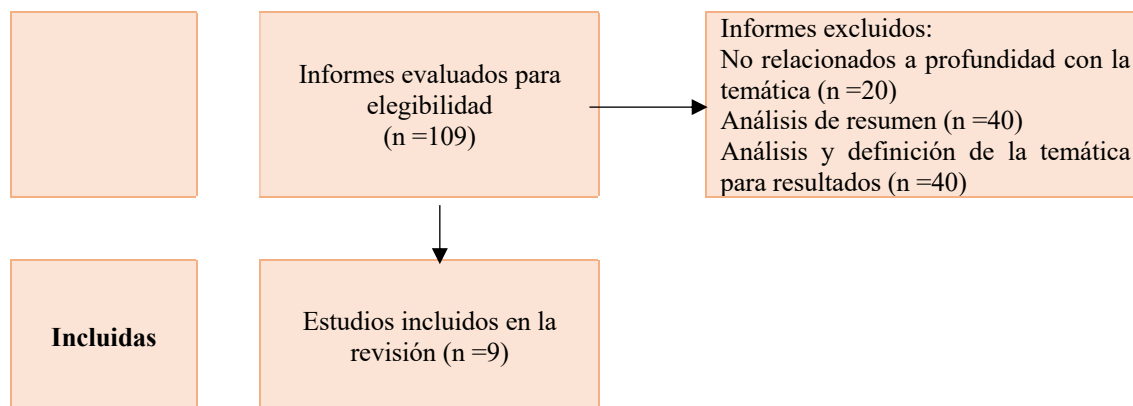
Metodología

Se desarrolla una revisión bibliográfica (Silamani y Guirao, 2015), caracterizada por ser un proceso recuperación documental o referencias bibliográficas que se publican de manera global sobre un tema, un autor, una publicación o una obra específica. Es una acción de carácter retrospectivo que nos permite recabar información publicada en un periodo determinado. Con la revisión bibliográfica nos aproximamos al conocimiento de un tema ya que nos ayuda a identificar qué se sabe y qué se desconoce de un tema de interés. Se utilizó la base de datos EBSCO host para información científica de los últimos tres años, las mismas se representan en un flujograma prisma y el gestor bibliográfico Zotero.

Figura 1

Flujograma Prisma que representa la búsqueda de información científica.





Fuente: Elaboración por los autores.

Criterios de inclusión

- Cumple con los criterios de investigación científica.
- Resultado de búsquedas “déficit de atención” + “hiperactividad” + “trastorno”
- Artículos científicos, publicados en los últimos dos años.

Criterios de exclusión

- Tesis
- Documentación publicada antes del 2021
- Publicaciones que no aporten información relevante a déficit de atención e hiperactividad.

Resultados

Según los criterios antes descritos, se consideraron pertinentes 231 artículos (se eliminaron 52 que no estaban en texto completo PDF). Luego de leer el resumen se descartaron 61 que no estaban en el idioma español, quedando como resultado 118 documentos de los cuales 9 no se recuperaron documento a texto completo. Finalmente, se seleccionaron 9 artículos que cumplieron los criterios de inclusión y se seleccionaron para presentar hallazgos de la revisión sistemática.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Fernández Gacho *et al.*, (Fernández *et al.*, 2020), “es uno de los trastornos más comunes en la infancia y con mayor presencia en los centros educativos. Se concibe como un trastorno infantil caracterizado por falta de atención persistente, hiperactividad y conducta impulsiva” (p. 248). Aparece cuando estos comportamientos son más



frecuentes y fuertes que en función de la edad y desarrollo de la persona, y tales manifestaciones interfieren significativamente en el desempeño escolar o laboral y en las actividades diarias.

En el estudio de Alfonzo (2021), se constató la correlación que existe entre autoestima y el TDAH, entre los principales resultados se evidenció que los niños que presentan lo presentan tienden a desarrollar una baja autoestima, logrando con ello el cumplimiento de los objetivos planteados. TDAH (Carrasco, 2022), debe ser enfrentado como una condición crónica y evolutiva, que puede emerger clínicamente a diferentes edades durante el desarrollo, que acompaña a los sujetos en el transcurso de su biografía por tiempos variables, existiendo la posibilidad de remisión, lo mismo sucede con sus comorbilidades. Por lo tanto, los focos de intervención van transformándose en el tiempo.

El Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (Celedón y Kreither, 2021) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades atencionales, hiperactividad e impulsividad, destaca que se ha estimado que entre un 30 y un 70% de quienes han sido diagnosticados con TDAH en la infancia mantienen su sintomatología en la adultez. Para que un diagnóstico como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) sea útil científicamente (Timimi, 2021), es necesario demostrar que el concepto conduce a un avance del conocimiento en torno a las causas.

El estudio de Sordo y Lázaro (2022), la problemática de TDAH, destaca que este proceso engloba una exhaustiva evaluación psicológica y neuropsicológica, y una intervención coordinada y sistematizada en los contextos escolar, familiar y social. Los resultados describen una reducción de los comportamientos disruptivos con compañeros, profesores y familiares; un comportamiento más responsable, atento y participativo en el aula, con consecuentes mejoras académicas; mejores habilidades comunicativas e interpersonales y mayor integración social.

La intención de verificar el impacto de la pandemia (Zamudio *et al.*, 2022), visualizando un panorama amplio de las consecuencias que trajo consigo el confinamiento por pandemia a los pacientes diagnosticados con Trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), así como conocer la perspectiva que se hace presente en las escuelas de educación pública y privada. Se

detalla una explicación amplia de lo que es esta condición, como se presenta, los síntomas que la caracterizan, sus precedentes, además del porqué es importante su tratamiento a temprana edad.

Sobre el manejo de trastornos del neurodesarrollo en el ámbito escolar (Arango Palacio *et al.*, 2022), en tendencias investigativas asociadas al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), se describen las necesidades específicas de los niños en clase con TDAH, se hace una presentación taxonómica de fórmulas propositivas sobre el manejo del trastorno, y se vincula la necesidad con las propuestas relacionadas al TDAH.

Por su parte (Echeverría y Romero, 2022), al estudiar las características Neuropsicológicas en estudiantes entre 6 y 11 años, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, determina que no existen diferencias estadísticas marcadas entre los 2 grupos de estudio, salvo en pruebas que miden la atención sostenida, control de impulsos e inhibitorios, siendo estos últimos esperables en sujetos diagnosticados con TDAH.

Cuadro 1

Caracterización de los estudios seleccionados en la revisión sistemática.

Autor	Metodología	Conclusiones
(Fernández Gacho <i>et al.</i> , 2020)	Estudio de caso intrínseco y el enfoque de Creswell sobre métodos mixtos para analizar los datos.	Muchos de los estudiantes con TDAH tienen dificultades sociales y baja competencia social, en muchas ocasiones son rechazados por sus conductas inadecuadas, se reafirma la necesidad de intervenir en aspectos conductuales que pudieran influir en la sociabilidad.
Alfonzo, (2021)	Estudio cuantitativo de tipo correlacional utilizando escalas para medir autoestima y realizar evaluaciones psicopedagógicas y neuropsicológicas para identificar los indicadores de habilidades y conductas que el niño presenta.	La forma en que un niño percibe de sus limitaciones y capacidades, lo hace en gran parte a través de las respuestas que la sociedad le comunica. El estudiante hiperactivo se enfrenta a situaciones que perjudican su adaptación a la sociedad, es decir, en las escuelas generalmente no existen adaptaciones a las distintas dificultades de aprendizaje, en la familia no se fomenta el desarrollo de las capacidades que el infante tiene, ya sea por desconocimiento o por marginación.
Carrasco, (2022)	Revisión documental. (actualización)	Constituye una amenaza en términos sociales, desde los contextos escolares y académicos. Para los especialistas en neurodesarrollo es imperativo mantenerse actualizados en este trascendente tema, realizar tratamientos adecuados e influir en políticas sociales que lo consideren en toda su dimensión.
Sordo y Lázaro (2022)	El diseño de este estudio de caso se compone de una fase de evaluación e identificación del problema y de las variables	La aplicación de contingencias y control sobre las situaciones por parte de los adultos entrenados en hogar y escuela. Esto permitió establecer una dinámica comportamental y emocional

	intervinientes; una fase de intervención sobre dichas variables y una fase de seguimiento.	del niño coherente entre contextos, y ajustada a los mismos de manera terapéuticamente satisfactoria.
Celedón y Kreither (2021)	El diseño fue no experimental, de tipo transversal y correlacional.	Existe una relación directa estadísticamente significativa entre las dificultades de regulación emocional y la caracterización sintomatológica de TDAH en estudiantes universitarios.
Timimi (2021)	Revisión bibliográfica	Imaginar que el TDAH es un diagnóstico imposibilita que los niños, los padres, los profesores, los médicos y otros profesionales vean que toda una variedad de factores relacionados con el contexto, desde la inmadurez, las dificultades de aprendizaje, los problemas de escolaridad, entre otros, pueden ser relevantes.
(Zamudio <i>et al.</i> , 2022)	Revisión documental	Concluyen que es urgente generar conciencia es los padres de familia sobre la relevancia de apoyar y atender de manera adecuada a los alumnos que presentan déficit atencional e hiperactividad, además de como capacitarlos para que pueden contribuir con ellos desde casa, estableciendo así un trabajo en equipo.
(Arango Palacio <i>et al.</i> , 2022),	Revisión documental	Existen falencias en la forma en cómo debería transmitirse el diagnóstico, la decadencia de la responsabilidad de asumir el tratamiento del TDAH y Las dificultades que existen frente a la comorbilidad y la necesidad de combinar tratamientos farmacológicos y de terapia física.
(Echeverría y Romero, 2022)	Evaluación neuropsicológica, específicamente de procesos cognitivos como atención, lenguaje y memoria en 146 estudiantes.	Se establece que los resultados obtenidos, son cónsonos a previas investigaciones realizadas previamente, de igual manera es posible contrastar que las características neuropsicológicas de los niños con TDAH evaluados, son muy similares al ser comparadas con otros niños con TDAH.

Fuente: Elaboración por los autores.

Discusión

Dentro de la revisión de literatura se observa que el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad afecta la vida temprana del estudiante, está muy presente en los centros educativos, por lo tanto, tiene serias repercusiones en la vida estudiantil, ya que por el comportamiento reciben un trato acorde a su rebeldía e igualmente en el contexto social. Es necesario que se vea como una condición que necesita atención debido a que puede empeorar conforme se desarrolla el estudiante, en donde se coordine con el contextos escolar, familiar y social.

Es importante que dentro de las actividades de carácter académico que desarrolla el estudiante, se visualicen características y comportamientos que permiten discriminar las necesidades de los niños



en clase con TDAH, con la finalidad de estructurar alternativas y propuestas para el tratamiento y gestión durante su etapa de formación, que se traduce en beneficios para el contexto social, debido a la comprobación de su existencia en adultos jóvenes.

Sordo y Lázaro, (2022) sugieren resultados positivos, los cuales, proyectan disminución del comportamiento disruptivo con compañeros, maestros y miembros de la familia; comportamiento más responsable, atento e inclusivo en el salón de clases que resulte en progreso académico; mejores habilidades de comunicación e interacción y mejor integración social; regulación emocional y manejo de conflictos interpersonales; además de mejora en el estado de ánimo.

Los resultados muestran concordancia en aspectos como la necesidad de tratamiento a edades tempranas, la relevancia del ámbito educativos para determinar características en la forma de comportamiento y desarrollo personal, la relevancia del contexto familiar y la necesidad de adaptación al contexto social, de manera que no se vea afectado su desarrollo y aporte en las futuras actividades en las que se pueda desenvolver.

Conclusión

El Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad (TDAH) es un problema de salud pública que se presenta en niños, jóvenes y adultos, en donde los esfuerzos realizados a través de las aportaciones científicas están orientados a ofrecer a los docentes y padres las orientaciones precisas para intervenir de manera oportuna ante posibles casos, reconociendo que es la manera en que se pueden prevenir futuras repercusiones en el contexto social. Las características de falta de atención y de hiperactividad pueden mantenerse en muchos de los casos, los colegios de las escuelas en Panamá no escapan a esta realidad que aqueja a la sociedad en la actualidad; convirtiéndose en una necesidad que los docentes deben estar informados sobre los diferentes tópicos relacionados a este trastorno, de manera que exista una cooperación entre los familiares, quienes deben asumir la importancia de su papel, siguiendo las instrucciones del especialista, internalizando que toda la información que puedan aportar sobre el día a día del niño, le será de gran ayuda tanto al especialista como al docente para tomar las decisiones más acertadas.



Referencias bibliográficas

- Aguirre Mendoza, L.L. (2020). Actitudes de los docentes frente a estudiantes con Déficit de Atención en una institución educativa parroquial del distrito de Breña. *Repositorio institucional - URP*. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/3277>
- Alfonzo, I. (2021). Influencia del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en la autoestima de niños de educación básica en Chiapas. *Ra Ximhai*, 17(1), 107-118.
- Aliaga Pérez, F., Garrido, T. y Pérez, C. (2019). *Efectividad de la implementación de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional en estudiantes con TDAH* [Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación]. <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/3305>
- Andrade Rodríguez, A.E. (2020). Estrategias metodológicas y Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad en los estudiantes de primaria de una IE Duran 2020. *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49351>
- Arango Palacio, L.Y., Escudero Higueta, A.M., Gómez Gutiérrez, A.F., López Gómez, S.C. y Monsalve Lopera, A.C. (2022). *Tendencias investigativas en manejo del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. Disponible: <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/6469>
- Armijos, R.L. y Gálvez, S.V. (2023). Aplicación de la Escala de Déficit Atencional (EDAH) en estudiantes de primaria de la ciudad de Machala. *South Florida Journal of Development*, 4(1), 264-279.
- Camaño Vega, V. (2019). Estilos de aprendizajes e inteligencia emocional en estudiantes secundarios con diagnósticos de Déficit de Atención de la región de Coquimbo. *Revista: Atlante*. Disponible: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/01/aprendizajes-inteligencia-emocional.html>
- Carrasco, X. (2022). Sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 440-449.



- Celedón, K. y Kreither, J. (2021). *Relación entre las dificultades en la regulación emocional y características asociadas al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en estudiantes universitarios Chilenos*. 15(1), 56-64.
- Echeverría, C. y Romero, M.L. (2022). *Características Neuropsicológicas en estudiantes entre 6 Y 11 años, con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. Disponible: <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/11273>
- Fernández Gacho, L., Arias González, V., Rodríguez Navarro, H. y Manzano Soto, N. (2020). Estudio e intervención en niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad de educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 247-274.
- Ho González, M.K. (2018). *Terapia cognitivo conductual grupal con niños y niñas a nivel primario que presentan el trastorno de comportamiento perturbador no especificado, entre 8 y 12 años, del Centro Educativo Nuevo Arraiján, Panamá Oeste* (Tesis de Maestría) 149 h. Facultad de Psicología. Universidad de Panamá. <http://up-rid.up.ac.pa/1570/>
- Navarro, D.F., Villamizar, J.N. y Carrascal, W. (2020). Estrategia pedagógica para atender los casos de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en los estudiantes de básica primaria del Centro Educativo rural El Sul, sede la Aguada del municipio del Carmen Norte de Santander. *Fundación Libertadores*. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3296>
- Ramos, I.L. (2019). *Capacitación para madres y padres de hijos (as) en condiciones de trastornos con déficit atencional e hiperactividad*. (Tesis de Maestría) 57 h. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Universidad de Panamá. <http://up-rid.up.ac.pa/1841/>
- Sepúlveda, V.J. y Espina, V.F. (2021). Desempeño académico en estudiantes de educación superior con Trastorno por Déficit de Atención. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 91-108.
- Silamani, J. y Guirao, A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Santa Cruz de La Palma*, 9(2).



- Sordo, S.Á. y Lázaro, J.P. (2022). Intervención en Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno Negativista Desafiante: Un estudio de caso. *Clínica Contemporánea: Revista de Diagnóstico Psicológico, Psicoterapia y Salud*, 13(3), 1-22.
- Timimi, S. (2021). Cientificismo y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 40(139), 211-228.
- Zamudio, K., Álvarez, I. y Rodríguez, F. de A.A. (2022). Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad y su comportamiento en pandemia. *Ciencia Latina*, 6(3), 2532-2540.



CULTURA DE PAZ Y CIUDADANÍA

CULTURE OF PEACE AND CITIZENSHIP

Deyanira Fábrega de Martínez

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Veraguas, Facultad Ciencias de la Educación, Panamá

deyanira.fabrega.6@udelas.ac.pa <https://orcid.org/0000-0003-1444-8378>

Resumen

Este artículo presenta la investigación realizada en la Educación Básica General del distrito de Santiago, Veraguas, con el fin de conocer las condiciones que alcanzan los estudiantes en la escuela para la práctica de la cultura de paz y ciudadanía. La información se obtuvo mediante consulta realizada a estudiantes y profesores sobre las experiencias concretas observables en el aula de clases en relación con la práctica de ciudadanía activa y cultura de paz, así como las estrategias utilizadas para promover estos valores en el aula. Se concluye que la práctica de una ciudadanía activa depende de la fortaleza que muestre la cultura de paz y los valores relacionados con ella, en la formación dada en el aula.

Palabras claves: Cultura, paz, ciudadano, valores, contexto.

Abstract

This article presents the research carried out in the General Basic Education of the district of Santiago, Veraguas, to know about the conditions that students reach in school for the practice of the culture of peace and citizenship. The information was obtained by consulting students and teachers on the specific experience's observable in the classroom in relation to the practice of active citizenship and culture of peace, as well as the strategies used to promote these values in the classroom. It is concluded that the practice of active citizenship depends on the strength shown by the culture of peace and the values related to it, in the training given in the classroom.

Keywords: Culture, peace, citizen, values, context.

Introducción

La construcción de una cultura de paz y una ciudadanía activa es un proceso lento que supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. En este cambio, la educación tiene un papel importante en tanto que incide desde las aulas en la construcción de los valores en los futuros ciudadanos y esto permite una evolución en el pensamiento social. Los cambios evolutivos, aunque lentos, son los que tienen un carácter más irreversible y en este sentido la escuela ayuda con la construcción de nuevas formas de pensar. Pero la educación formal e informal no es suficiente para que estos cambios se den en profundidad. La sociedad, desde los diferentes ámbitos implicados y desde su capacidad educadora, también debe incluir y apoyar los proyectos y programas formales (Cochabamba, 2023).



El objetivo de este artículo se dirige al análisis de las prácticas institucionales y pedagógicas que actúan como modeladores pertinentes en la formación de ciudadanía activa y fomento de cultura de paz en instituciones del nivel de Educación Básica General (EBG) en el distrito de Santiago, provincia de Veraguas.

Específicamente, se propone describir prácticas pedagógicas típicas que de manera explícita o implícita, se relacionen con la formación de los educandos para el ejercicio de ciudadanía activa y fomento de cultura de paz en los centros de educación básica general.

La educación de la ciudadanía activa y la cultura de paz en la escuela tiene una finalidad primordial que es la de contribuir al crecimiento de los estudiantes, desarrollando capacidades y habilidades que se consideran necesarias para desenvolverse con plenos derechos y deberes en la sociedad a la cual pertenecen.

En general, la cultura es una especie de tejido social que abarca las distintas formas de expresiones de una sociedad determinada. Por lo tanto, las costumbres, las prácticas, las maneras de ser, los rituales, los tipos de vestimenta y las normas de comportamientos son aspectos incluidos en la cultura.

Sanjur, (2021) señala que cultura es la excelencia en el gusto por las bellas artes y las humanidades, también conocidas como alta cultura. Es el conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social.

Sobre el concepto de paz, Cepaz, (2018) afirma que significa mucho más que resolver los conflictos armados o situaciones donde intervienen la fuerza. Paz implica, en su sentido más humano, la afirmación de la dignidad humana, más allá de las diferencias culturales, económicas, sociales étnicas, raciales, religiosas y de otra índole. Los seres humanos, las personas, debemos respetarnos y cultivar nuestra dignidad como palanca impulsadora de nuestra realización humana. La naturaleza humana probablemente no está en condiciones de erradicar las tensiones, los conflictos y contradicciones, pero en el manejo de los conflictos, la experiencia ha evidenciado que la paz es un proceso que se construye cotidiana y dinámicamente.



Rodero, (s/f.) expresa que el concepto de paz es uno de los que alcanza mayor grado de consenso en el mundo actual. *“Todos deseamos y defendemos la paz. Nadie se manifiesta abiertamente en contra de ella, aunque no sea precisamente el valor que oriente la convivencia cotidiana, tanto a nivel de relaciones personales como entre los grupos sociales y los estados”* (p.88).

La cultura de paz se refiere a una serie de valores, actitudes y comportamiento que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación, entre las personas, y las naciones, teniendo en cuenta un punto muy importante que son los derechos humanos, los cuales deben ser respetados y tomados en cuenta. En otras palabras es ir contra la cultura de guerra y violencia, es decir, ir contra la fuerza y la violencia.

Construcción de cultura de paz y formación ciudadana como campos de la Educación

Las expectativas que diversos actores de la sociedad y del Estado Panameño tienen de la educación son múltiples y al mismo tiempo coincidentes en cuanto que los niños y jóvenes de hoy necesitan gozar de un mundo diferente, de un mundo mejor al que otras generaciones han vivido. Se espera que la educación pueda contribuir al logro de mejores niveles de convivencia y las relaciones sociales de calidad, centradas en la vigencia de los derechos humanos y en el ejercicio de la ciudadanía como instrumentos para la construcción de la cultura de paz (Bouché, 2003).

Los avances científicos y tecnológicos alcanzados, aunque muestran una distribución desigual, motivan al optimismo, a pesar que la incapacidad de la clase política, de muchas naciones para resolver las causas de fondo de la desigualdad, pobreza y la exclusión, favorecen el desarrollo de tendencias opuestas a los derechos humanos y la cultura de paz.

La cultura de paz, está fundamentada en valores, actitudes y, comportamientos que promueven la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y el irrestricto respeto a los derechos individuales y colectivos con el fin primordial de valorar y respetar la vida en todas sus manifestaciones, la dignidad humana, la convivencia armónica, la empatía, la solidaridad y el desarrollo físico, mental, espiritual, cultural y social de la población panameña.



La cultura de paz fomenta el respeto a la vida, la diversidad y el pluralismo. Favorece la eliminación de toda forma de discriminación, económica, religiosa, ideológica de edad, de género, nivel educativo entre otras. Promueve el fortalecimiento de las instituciones democráticas y se fortalece con la plena participación de la ciudadanía para lograr el desarrollo integral de la personalidad del niño y jóvenes (Bouché, 2003).

La educación para la paz tiene sus antecedentes en el movimiento de la Escuela Nueva, como una reacción pedagógica a las consecuencias éticas y psicológicas de la primera guerra mundial. Montessori, (1937) crítica la educación tradicional, competitiva, individualista, insolidaria y asentada en la obediencia, como obstaculizadora de la consecución de la paz, mientras propugna por la confianza en la infancia, en su papel transformador, entendiendo que la educación es capaz de construir la paz a través de la educación desde la meta de las nuevas generaciones.

Como parte de las tendencias generales a favor del desarrollo de la cultura de paz y la formación ciudadana están las demandas de las organizaciones sociales y educativas, el compromiso gubernamental a favor del cumplimiento de aquellos, y específicamente las exigencias y propuestas de la niñez y la juventud, actualmente organizadas en los centros educativos, las comunidades y pueblos del país.

Machel, (1996) señaló que el desafío de la educación consiste en formar personas cuyas mentes y corazones estén dispuestos a adherirse a los principios y las prácticas de una sociedad en que la solidaridad y la justicia constituyan un modo de vida diaria. La demanda de una educación de calidad presume la educación para todos y todas, la educación para la formación ciudadana y la cultura de paz y la educación para la democracia.

Educación para la paz y la cultura escolar.

La educación es un proceso global de la sociedad, una herramienta básica de creación y regeneración de la cultura. La cultura es el modo de pensar y operar, lo cual permite que las personas se sitúen activa y críticamente en el mundo, viviendo y construyendo la sociedad con medida humana.



Esa medida debe ser igual para todos a través de una forma de organización social que llamamos democracia; una democracia participativa, que posibilite un mundo mejor a través del respeto y el ejercicio del derecho humano a la paz (Mayor, 2003).

Hablar de una cultura de paz, es identificarla como una tentativa largamente tejida en la historia de la humanidad, cuyos hilos han conformado parcialmente, un modo de organizar el mundo. Convivir en paz es un derecho humano reconocido a través del cuerpo jurídico que sostiene la democracia y representa un gran desafío para la humanidad. He aquí la necesidad de entender que la educación es, sin duda, una de las herramientas más valiosas para hacer prevalecer el derecho humano de paz.

Por ello, los organismos internacionales, desde su creación, pusieron especial interés en dotar al derecho a la educación de una finalidad y contenidos explícitos. La campaña mundial de educación para la paz, apuntó a la conciencia pública y el apoyo político necesario para introducir la educación por la paz en todas las esferas de la educación y promover la formación de educadores para implementarla.

El educador para la paz es aquel que desea de manera intencional actuar, y, por esta razón, organiza el proceso educativo. En este aspecto, el educador para la paz es alguien que tiene una intención determinada: quiere ayudar a las personas a reflexionar sobre la paz, adoptar una postura respecto a esta temática y a movilizar para resolver ese problema. En este caso la educación implica algo que va más allá de las enseñanzas.

Dos son los aspectos que aparecen como constitutivos de la identidad del educador para la paz: primero, es aquel que actúa en una unidad de medios/fines, privilegiando lo vivido por sobre lo enunciado; segundo, es aquel que anima, organiza e incentiva el círculo de la cultura de la paz, apoya y fortalece las relaciones interdependientes necesarias para lograr cambios deseados.

Para cumplir el conjunto de los cometidos que le son propios, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida de una persona habrán de ser en cierto sentido, los pilares del conocimiento. Ellos son: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Cada uno de ellos encierra metas, las



que mediante la educación se pueden lograr, ayudando a la construcción de un hombre nuevo con pensamiento autónomo y crítico (Mayor, 2003).

La cultura escolar es el ámbito donde se puede viabilizar una cultura de paz a través del tipo de relaciones interpersonales que se establecen entre docentes – alumnos, entre los niños-jóvenes y sus compañeros, entre las relaciones jerárquicas del personal de la institución y por supuesto, en la relación que la institución establece con los padres de familia. De esta forma, la cultura escolar es concebida como una compleja red de interrelaciones donde se puede estar construyendo o no una cultura de paz.

Al respecto Huergo, (2001) define la cultura escolar como: *“El conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente”* (p. 50). Si se concibe la escuela en su función meramente reproductora de esta cultura escolar es difícil que responda a los ideales de la sociedad. Por el contrario, si se concibe la escuela como promotora de cambios sociales, es a través de ella que se hace posible la promoción de una nueva cultura: la cultura de paz.

Desde esta concepción, la cultura de paz aparece como una opción interesante al intentar describir, a partir de los elementos propios de la cultura escolar, la forma como la educación pudiera estar contribuyendo o no, a la conformación de alumnos críticos, autónomos y solidarios, capaces de superar el vacío moral dominante, y que valore su compromiso para la construcción de sociedades más justas y más humanas.

Construcción de la ciudadanía.

La construcción de una autoridad pedagógica democrática es condición para el desarrollo de una convivencia escolar, que se cimiente en el reconocimiento del otro como semejante, acepte la diferencia y construya respuestas a los conflictos a través del diálogo. Teniendo esta necesidad de fortalecer la convivencia democrática en la escuela, las autoridades educativas han creado programas para la inclusión democrática. Su propósito es promover una cultura institucional que alcance la práctica democrática en el sistema educativo, que promueva la participación de niños, niñas y jóvenes en las escuelas. Como lo expresa Mayor, (2003):



“(…) la educación para la paz debe incluir la educación para la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura de paz” (p. 19).

Busca generar escuelas que sean escenarios de construcción del lazo social, haciendo posible la convivencia democrática de todos los actores educativos que integran las comunidades educativas.

En lo que respecta la construcción de la ciudadanía es un proceso a través del cual los individuos se van apropiando del conocimiento indispensable para el uso responsable de la ciudadanía. La ciudadanía en la escuela se da a través de la interacción entre el docente y los alumnos construyéndola.

Actualmente, a nivel de la política educativa, existen espacios institucionales que proponen mayor participación de los alumnos en la toma de decisiones escolares (acuerdos de convivencias, centros de estudiantes.). No obstante, es necesario recordar que en la mayoría de las situaciones de clase los estudiantes aún no están habilitados, para modificar prácticamente nada, quedando la participación efectiva sujeta al estilo y el posicionamiento político-pedagógico del docente que les toque en suerte, aunque de hecho, los estudiantes logran modificar cosas en situaciones de clases, pero no es a través de una inclusión legítima, ni siquiera explícita o reconocida de esta intervención (Mayor, 2003).

Al construir la ciudadanía en la escuela, se espera que esta promueva los vínculos democráticos para que los niños, una vez jóvenes, egresen como ciudadanos plenos de derechos y responsables de sus actos. La democracia demanda un esfuerzo de articulación entre ambos términos para dar lugar a una verdadera construcción de la ciudadanía.

Educación en la ciudadanía es uno de los propósitos más señalados en los currículos y programas oficiales de las últimas décadas, como demanda asociada a la construcción de una cultura democrática y la consolidación de instituciones republicanas, la escuela es el espacio público que tiene la tarea específica de construir lo público. En ella convergen los intereses del Estado con los múltiples actores sociales y comunidades culturales, con la expectativa de que allí se recreen las posibilidades de la vida en común.



Sobre la ciudadanía en los jóvenes al adoptar una conceptualización amplia de la ciudadanía, y al ejercer el derecho de ciudadanía, *“la persona se constituye en actor social en forma individual o como integrante de un grupo o una organización”* (Durston, (1999, p. 1).

Es por eso que la escuela panameña está llamada a fortalecer la capacidad de la ciudadanía en los jóvenes. En otras palabras, la construcción de la ciudadanía entre los jóvenes es la adquisición y apropiación de ciertos principios que adquieren durante la formación escolar. Concebir el concepto de ciudadanía en términos pedagógicos, es como un proceso que regula la moral y la producción cultural dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un estado nacional.

Modelos y fundamentos teóricos de la Educación para la paz y formación ciudadana en contextos escolarizados.

El nuevo concepto de paz se apoya en la noción de conflicto, entendido como algo necesario y consustancial al ser humano y a las sociedades cuya resolución creativa supone un crecimiento. Esta nueva visión del conflicto da un carácter dinámico a la paz, que ya no es tanto una visión como un proceso, una manera de abordar las realidades conflictivas de la existencia de modo que se impulsen nuevas construcciones sociales más justas y menos violentas. El conflicto va ligado a la noción de agresividad, definida como una pulsión dirigida hacia otro ser humano o hacia un objeto, con intención de hacerle daño (Fisas, 1978).

El conflicto visto como una manifestación humana, per se, siempre existirá porque el ser humano está expuesto, por su propia naturaleza, a experimentar situaciones de aprieto, desasosiego y a veces de difícil salida y que, sin duda, generan conductas violentas con sus semejantes.

El conflicto no es una catástrofe inevitable, sino la consecuencia de una mala percepción, una mala comunicación, de procesos inconscientes, el resultado de una frustración, de la patología de los dirigentes, de una mala técnica de negociaciones, etc. la visión positiva del conflicto diferencia entre el conflicto mismo y las vías adoptadas para su solución (Fisas, 1987:184).

Otro componente de la resolución no violenta de conflictos es la cultura del aprecio que consiste en lograr que las relaciones interpersonales sean más afectivas, constructivas y afirmadoras.



Esta teoría parte de la premisa de que todos los seres humanos tienen algo bueno, esto es, existe bondad en todo ser humano, es necesario utilizar las estrategias apropiadas para hacerla emerger y esta meta se consigue ofreciéndole al otro afecto, cariño, comprensión y ternura. Es necesario comprender acertadamente el conflicto para verlo como una totalidad y una fuente de transformaciones que contribuyen al crecimiento y evolución de los diferentes grupos sociales, permitiendo relaciones más gratificantes y no la dominación y la imposición (Fuquen, 2003).

El concepto de investigación para la paz encaja con la concepción de la paz como un proceso, precisamente, un proceso de resolución no violenta de conflictos y se manifiesta en tres niveles: como estilo de vida, como norma de resolver conflictos y como estrategia política de transformación de la realidad.

El modelo de la educación para la paz entendida como la pedagogía de la no violencia se enmarca dentro del ideal educativo de la humanidad en estrecha interdependencia con la educación religiosa, moral y social, educación que aspira a transformar ciertas actitudes y valores, como la democracia y la justicia social. Una propuesta educativa no-violenta debe incorporar lo acontecido en la vida cotidiana al saber sistemático y ordenado del aula y de todo el ambiente escolar, pues el ser humano es una realidad integral, y al mismo tiempo, múltiple y cambiante (Rodríguez, 2001).

La educación para la paz se presenta como una educación en valores, pero no cualesquiera valores, sino aquellos que conducen efectivamente al logro de la paz. Desde esta perspectiva, la educación para la paz supone motivar comportamientos activos a favor de la paz y proporcionar herramientas para que los ciudadanos entiendan el complejo mundo en el que viven, lo gestionen democráticamente, y construyan y defiendan un sistema de valores en el que esté integrada la tolerancia, la justicia, el respeto a las diferencias (Mayor, 2003).

La formación integral del ciudadano no puede postergarse a la vida adulta, sino que debe iniciarse desde la escuela elemental con la práctica de ejercicios sencillos y concretos de civismo donde los niños tengan suficientes oportunidades para demostrar acciones orientadas a cumplir con los deberes cívicos, sobre todo, además de los sociales, éticos y morales.



En Panamá, la educación ciudadana comienza con las manifestaciones de respeto a los símbolos patrios que los estudiantes deben expresar durante los honores que se ofrecen al emblema nacional con el saludo solemne y majestuoso y el canto al himno nacional. En la Educación Básica General, séptimo, octavo y noveno grados incluyen la Educación Cívica donde se habla de la dignidad del ser humano, su moral, los derechos humanos, los deberes de los ciudadanos y los valores que promueven la convivencia pacífica, el respeto, la comprensión, la justicia social, la equidad y, sobre todo, la tolerancia.

El modelo de la educación para la ciudadanía en Panamá, actualmente se inserta dentro del marco de las competencias que en singular se entiende como la capacidad de respuesta que consiste no sólo en saber (tener conocimiento) sino en saber hacer, lo cual supone poner en juego una amplia gama de recursos (cognitivos, afectivos, sociales). Flores, (2011) describe la competencia como *“un concepto económico que se ha convertido en el principal modelo pedagógico de nuestros días, bajo la denominada educación por competencias”* (p. 1).

Es por eso que la ciudadanía se ejerce desde múltiples escenarios debido a la diversidad de situaciones en que transcurre la vida social: en la comunidad local, en los grupos organizados, desde el pueblo, la ciudad o el país y ahora, con la globalización y el surgimiento de la aldea global, aparece el concepto de ciudadanía universal.

Las competencias ciudadanas no se adquieren de manera empírica o por ensayo y error, sino que es necesario ofrecerles a los niños y jóvenes una educación para formar la ciudadanía y se trata de un proceso complejo y multidisciplinario que requiere la intervención significativa en las tareas de socialización de los niños y jóvenes para potencializar y desarrollar su capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar en la sociedad, puesto que el ejercicio de la ciudadanía, se aprende y se aprende con otros.

Las sociedades democráticas necesitan ciudadanos reflexivos respecto de los grandes temas que en ellas se suscitan; ciudadanos que sepan construir su propia opinión y que participen activamente en las decisiones sociales. Sujetos que sean miembros conscientes y activos de una sociedad democrática, que conozcan sus derechos individuales y sus deberes públicos y, por ello, no renuncien a la gestión política de la comunidad que les concierne, ni deleguen



automáticamente todas las obligaciones que ésta impone en manos de los expertos en dirigir. (Flores, 2011).

Dentro de la formación de la ciudadanía se ha acuñado el término competencias democráticas para designar las competencias que se pueden enseñar y aprender y que, por lo tanto, posibilitan la aprobación de los saberes y valores para producir opiniones, hacer elecciones, tomar decisiones y actuar eficazmente.

Este conjunto de competencias forma una actitud ante la vida que promueve al sujeto a interrogarse, escrudñar en el fondo de las situaciones, a generar nuevas explicaciones. Es todo lo contrario a la postura conformista que no se cuestiona y, en consecuencia, no se comprende.

La escuela cumple las funciones socializadoras, instructivas y educativas. La formación del ciudadano actual no se limita a la adquisición de principios democráticos, sino que debe extenderse a la vida de la comunidad y una amplia apertura a las relaciones con el mundo y la actualidad.

Además, contempla la formación de la ciudadanía activa, que remite a la vivencia de los valores, conocimientos y competencias esenciales que hacen del individuo un ciudadano activo y responsable. Los conocimientos son importantes para desentrañar y comprender la realidad y construirla. Es importante determinar qué materias del plan de estudio se relacionan con la educación para la ciudadanía. Sin duda, todas son necesarias y se precisa adecuar los objetivos y contenidos propios de cada asignatura del plan de estudios, puesto que cada asignatura aporta una perspectiva desde donde explorar y comprender la complejidad de la realidad proporcionando conceptos, lenguajes y procedimientos que permitan nombrar, decodificar, comunicar, comprender, explicar y criticar la realidad, actuar sobre ella y anticipar el futuro.

Materiales y Métodos

Este estudio se enmarca en el tipo no experimental descriptivo y cuantitativo como lo señala Hernández (2006):

(...) utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la

medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (p.10).

La población incluida en el estudio estuvo constituida por alumnos de III, VI y IX grados de la Educación Básica General del distrito de Santiago de Veraguas, tanto del área urbana como rural y por docentes de estos niveles de escolaridad.

Tabla 1

Población representativa para la realización del estudio.

Centros Educativos (Básica General)	Áreas de ubicación	Estrato total	Sexo		%
			H	M	
Primaria					
III Grado	Urbana y Semi – urbana	738	395	343	100
VI Grado		688	389	299	
Premedia					
IX Grado	Urbana y Semi – urbana	1254	888	366	100
Docentes		249	101	148	
Total		2929	1773	1156	100

Fuente: Elaborado por la autora. (2022)

La muestra del estudio se realizó por afijación proporcional en donde cada grupo de nivel de escolaridad (tercero, sexto y noveno grado) tiene un número de elementos proporcional al número de docentes de los centros educativos de primaria y premedia de las áreas urbanas y rurales incluidas.

Tabla 2

Muestra seleccionada para recopilar la información.

Estratos	Población	Muestra seleccionada
Alumnos de III, VI y IX grado	2680	112 (III grado) 224 (VI y IX grado)
Maestros y profesores de III, VI y IX grado	249	60 (docentes)

Fuente: Elaborado por la autora. 2022

Como instrumento de recolección de datos se escogió el cuestionario, dirigido a estudiantes de III, VI y IX grados de la Educación Básica General del distrito de Santiago de Veraguas, y a profesores de estos niveles de escolaridad. El cuestionario se estructuró en dos partes. La primera corresponde a los aspectos generales del encuestado o perfil demográfico y la segunda

trata las variables del estudio. Para la validación de los instrumentos se diseñó una matriz para que fue llenada por los evaluadores los cuales fueron tres docentes con doctorados en especialidades diferentes.

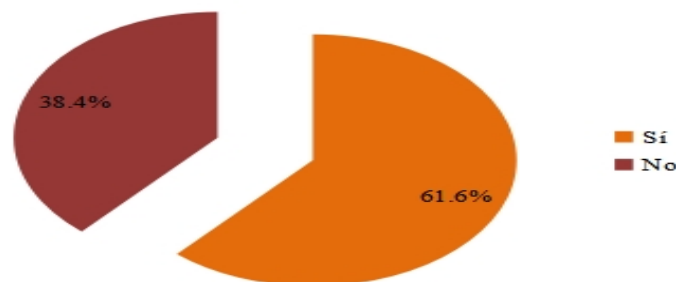
Resultados

Niños de III grado

Los resultados obtenidos con base en el cuestionario aplicado a niños de III grado de las escuelas primarias de Santiago, son los siguientes: En la figura 1, se aprecia que el 61.6% de los alumnos afirman la presencia de paz y armonía en la escuela, pero el 38.4% dicen que no observan tales valores.

Figura 1

Opinión de los estudiantes sobre si observan paz y armonía en la escuela.

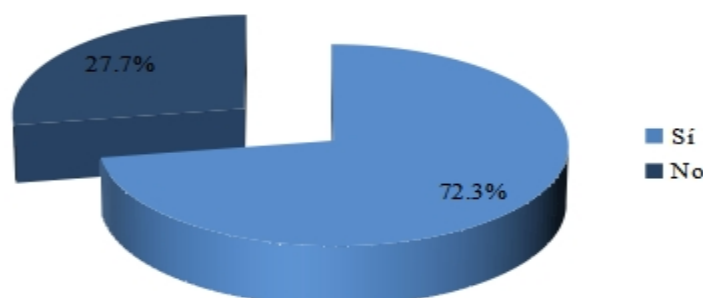


Fuente: Elaborada por la autora.

Acerca de la enseñanza de temas sobre la paz y los valores, la figura 2, muestra que el 72.3% de los niños acepta que sí se enseñan, y el 27.7% niega tal enseñanza.

Figura 2

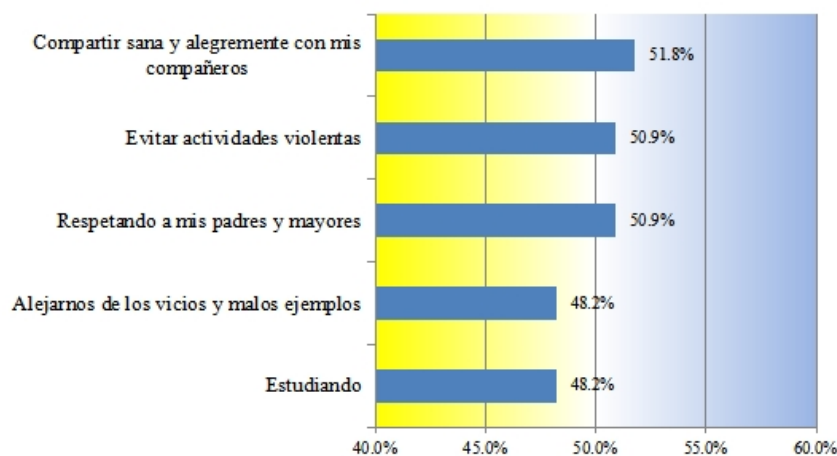
Opinión de los estudiantes sobre si el maestro enseña temas sobre la paz y los valores.



Las respuestas de los estudiantes sobre las actividades que consideran apropiadas para lograr la paz en su entorno, en la figura 3, aparece con 51.8% “compartir sana y alegremente con compañeros”; con 50.9% “evitar actividades violentas” y “respetando a mis padres y mayores”, y con 48.2%, “alejarnos de los vicios y malos ejemplos” y “estudiando”.

Figura 3

Actividades para aprender a lograr paz en la escuela, la comunidad y el hogar, según los estudiantes.



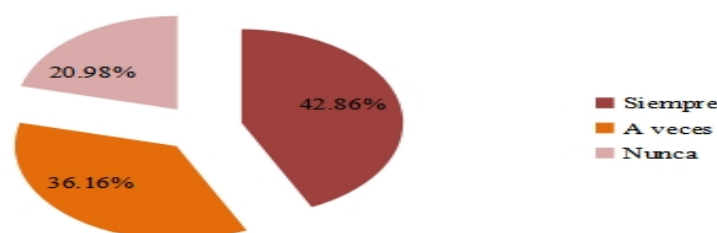
Fuente: Elaborada por la autora.

Niños de VI y IX grado

El cuestionario aplicado a niños de VI y IX grado de las escuelas primarias de Santiago, recogió las siguientes respuestas: En la figura 4 se observa una respuesta favorable al conocimiento que reciben los estudiantes para incrementar la conciencia ciudadana, pues el 42.86% dicen que siempre reciben ese tipo de conocimiento, el 36.16%, a veces y el 20.98% dice que nunca.

Figura 4

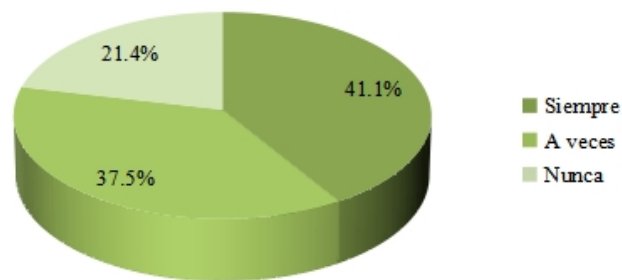
Reciben conocimientos para incrementar la conciencia ciudadana.



Respecto a la promoción en el aula de actividades y talleres que garanticen la cultura de paz, por parte del docente, los estudiantes marcan con un 41.1% la opción siempre; con un 37.5%, a veces, y con un 21.4%, nunca. Se aprecia que la parte dominante de esta medición es positiva.

Figura 5

El docente promueve en el aula actividades y talleres que garantizan la cultura de paz.

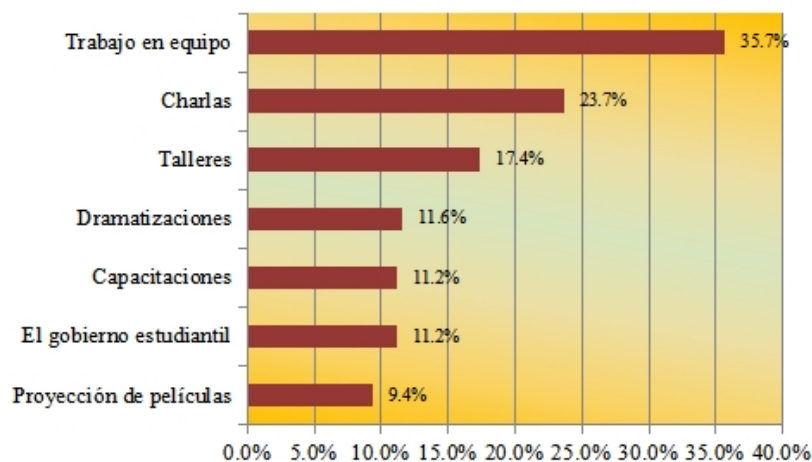


Fuente: Elaborada por la autora.

Las actividades más usadas por el docente para enseñar ciudadanía activa y cultura de paz, según lo señalan los estudiantes, son el trabajo en equipo y las charlas con un 35.7% y 23.7% respectivamente. La gráfica muestra la medición descendente de las demás actividades.

Figura 6

Actividades utilizadas por el docente para enseñar ciudadanía activa y cultura de paz.



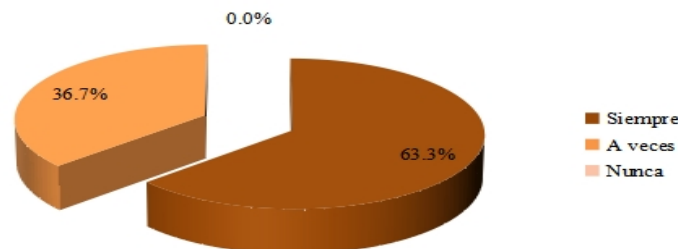
Respuestas de los docentes

Los resultados del cuestionario aplicado a los docentes muestran la siguiente información:

De acuerdo con las respuestas dadas por los docentes, la promoción de la ciudadanía activa alcanza el 63.3% en la frecuencia “siempre”, y el 36.7%, “a veces”. Es de notar que la frecuencia “nunca” no obtuvo ningún punto.

Figura 7

Los docentes promueven en el aula la ciudadanía activa.

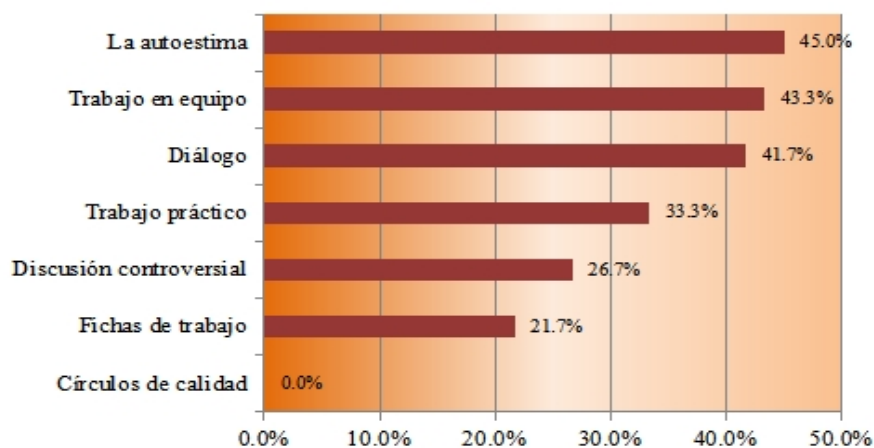


Fuente: Elaborada por la autora.

Entre las estrategias utilizadas por los docentes para enseñar cultura de paz y ciudadanía activa, según la figura 8, las más marcadas son la autoestima con 45.0%, el trabajo en equipo con 43.3% y el diálogo con 41.7%. En la gráfica aparecen estas estrategias como las más marcadas.

Figura 8

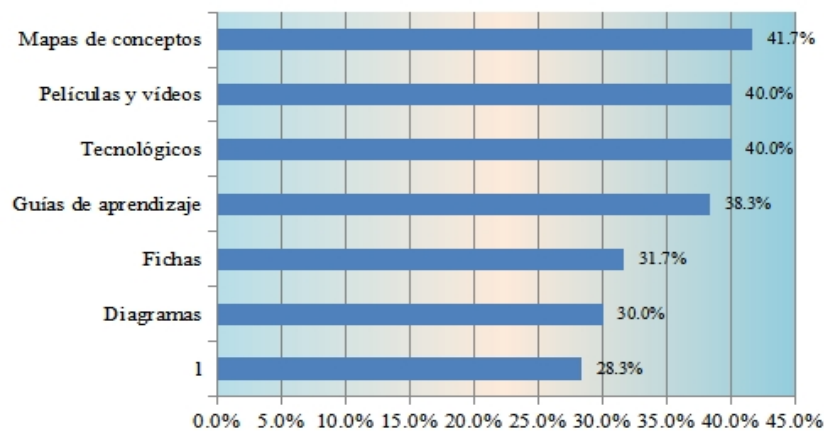
Tipos de estrategias que promueve el docente para enseñar cultura de paz y ciudadanía activa.



En la figura 9 se presentan los recursos didácticos que sirven de apoyo a los docentes para enseñar cultura de paz y ciudadanía activa, entre los que sobresalen los mapas de conceptos con 41.7%, las películas y vídeos con 40.0% al igual que los recursos tecnológicos, y las guías de aprendizaje con 38.3%. Esta medición se puede apreciar en la gráfica en una medición descendente.

Figura 9

Recursos didácticos que sirven de apoyo al docente para enseñar cultura de paz y ciudadanía activa.



Fuente: Elaborada por la autora.

Discusión

De la información generada a partir de los cuestionarios aplicados a los estudiantes y docentes de la Educación Básica General, se puede colegir que existe una tendencia a introducir la temática que corresponde a la cultura de paz, así como prácticas pedagógicas que en porcentajes medianos, se esfuerzan por promover dicha cultura y la conciencia ciudadana activa.

Los datos recogidos reflejan que los docentes se acercan a las opiniones señaladas por los estudiantes de primaria y premedia, conscientes que hace falta mayor conocimiento, implementación y un currículo enriquecido con actividades, objetivos y contenidos dirigidos a fortalecer esta enseñanza y que la misma se proyecte a la familia y comunidad, colaborando notablemente a eliminar la violencia, promoviendo valores y otras conductas responsables de fomentar la paz y los espacios de tranquilidad y seguridad que se necesita en nuestra sociedad.



La cultura de paz y armonía en los centros educativos debe ser un ambiente que debe notarse a través de las convicciones, actitudes y prácticas que caracterizan a todos sus miembros. Este ambiente debe ser percibido por todos los estudiantes de manera natural y continua, pero según los niveles que describen los estudiantes, es necesario crear las condiciones para que este ambiente sea reconocido y sentido con más intensidad y transparencia.

Conclusiones

Los hallazgos logrados en el estudio muestran que la enseñanza de la cultura de paz y la ciudadanía activa, se realizan en la escuela mediante el desarrollo de actividades aprendidas en el aula de clases como es: el respeto a los padres y mayores, evitando las actividades violentas, entre otras, aceptado en un 50.0%. Hecho que demuestra que en estos niveles de escolaridad, el entorno actual o social, en situaciones cotidianas afectan la enseñanza de la práctica de la paz y el fortalecimiento de las relaciones humanas.

Los docentes de ambos niveles de escolaridad, se preocupan por promover la enseñanza de la ciudadanía activa, pero los datos dicen que no todos los docentes promueven de manera permanente y constante esta docencia con sus alumnos, situación que puede afectar ciertas conductas negativas de algunos estudiantes dentro y fuera del colegio, en el hogar y la comunidad.

En las actividades de desempeño didáctico en las aulas de clases de primaria y premedia se observa muy pocas actividades vivenciales y creativas sobre cómo hacer frente a un conflicto de valores por razones dialógicas en oposición al individualismo que olvida los derechos de los demás.

El abordaje del tema de la cultura de paz y la conciencia de ciudadanía activa, pese a tener una importancia capital para la formación de los estudiantes, no alcanza los niveles de investigación que se necesitan para incidir con más fuerza en la conformación de ambientes propicios para una educación que se proyecte a la construcción de sociedades más pacíficas y con el predominio de valores cívicos.



Referencias bibliográficas

- Bouché Peris, J.H. (2003). La paz comienza por uno mismo. *Educación XXI*, (6), 25-43.
- Cepaz, (2018). *Derecho a la Paz*. Disponible en: <https://cepaz.org/articulos/derecho-a-la-paz/#:~:text=La%20paz%20es%20un%20derecho%20humano%20del%20que,a%20ser%20educado%20en%20y%20para%20la%20paz>
- Cochabamba de A. (2023). La cultura de paz y la conciencia social. Arquidiócesis de Cochabamba. Disponible: <https://www.iglesiacbba.org/la-cultura-de-la-paz-y-la-conciencia-social/>
- Durston, J. (1999). Limitantes de ciudadanía entre la juventud latinoamericana. *Última Década*, (10), 1-5.
- Flores, E. (2011). Educación por competencias. La prensa. Disponible en: [ResearchGate](#)
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1), 265-278.
- Huergo, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas (Col)*, (15), 88-100.
- Machel, G. (1996). *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños*. Disponible en: [opendocpdf.pdf \(refworld.org\)](#).
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6), 17-24.
- Montessori, M. (1937). *Educación y paz*. Disponible en: [EDUCACION-Y-PAZ-de-MARIA-MONTESSORI.pdf \(apuntesdemama.com\)](#)
- Osorio, S. (2012). Conflicto, violencia y paz: un acercamiento científico, filosófico y bioético. *Revista Latinoamericana*, 12(2), 052-069.
- Rodero Garduño, L. (s/f.). *Educación moral para la convivencia y la paz*. Disponible en: [SINTITUL-8 \(wordpress.com\)](#)
- Rodríguez, M. (2001) Aproximación a una pedagogía de la no violencia. *Theologica Xaveriana*, (139), 441-459.
- Sanjur Otero, A. (2021). Nueva Legislación sobre cultura. *El Panamá América*. Nueva legislación sobre la cultura. Disponible: [laestrella.com.pa](#)

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE EN PANAMÁ

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CURRICULUM FOR INITIAL TEACHER TRAINING IN PANAMA

Melitza Anany Tristán Mojica

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Veraguas, Extensión Universitaria de Soná, Panamá
melitza.tristan@up.ac.pa <https://orcid.org/0000-0003-0605-2226>

Dora del Carmen Bernal Caballero

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Veraguas, Extensión Universitaria de Soná, Panamá
dora.bernal@up.ac.pa <https://orcid.org/0000-0001-8249-0098>

Resumen

El objetivo comprende una revisión de los programas diseñados en el 2013 y 2022 para el Bachillerato Pedagógico Bilingüe de la Escuela Normal JDA y de la Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General, del Instituto Pedagógico Superior JDA. Con ello, presentamos la generación de conocimiento sobre ambientalización curricular de los programas en estudio, la perspectiva ambiental que le sirve de marco, los recursos didácticos y metodológicos que orientan la Educación Ambiental en el contexto del Desarrollo Sostenible desde la institución escolar. Los resultados del estudio indican que, en el 2013, el 76,2% de los programas de asignatura del Bachillerato, y el 78,7% del 2022, no incluyeron el tratamiento de por lo menos algún tema relacionado con el ambiente, su problemática y solución. Situación similar se presentó en la Licenciatura, debido a que la revisión efectuada sustenta que el 85% de los programas del 2013 y el 89%, del 2022 respectivamente, tampoco lo hicieron. Ante la complejidad de los problemas socioambientales se observa la necesidad de plantear alternativas viables e innovadoras para avanzar hacia la ambientalización curricular y la contextualización de la enseñanza primaria basada en competencias para sustentar la vida en el planeta, desde el Centro Educativo “como primera casa de estudio de una comunidad”.

Palabras Claves: Formación inicial, Educación Ambiental, sostenibilidad, ambientalización curricular y perspectiva ambiental.

Abstract

The objective includes a review of the programmes designed in 2013 and 2022 for the Bilingual Pedagogical Baccalaureate of the JDA Teacher Training College and the Bachelor's Degree in Education for the Primary Stage of General Basic Education of the JDA Higher Pedagogical Institute. With this, we present the generation of knowledge on curricular environmentalisation of the programmes under study, the environmental perspective that serves as a framework, the didactic and methodological resources that guide Environmental Education in the context of Sustainable Development from the school institution. The results of the study indicate that, in 2013, 76.2% of the subject programmes of the Baccalaureate, and 78.7% in 2022, did not include the treatment of at least one topic related to the environment, its problems and solutions. A similar situation arose in the Bachelor's Degree, since the review carried out showed that 85%

of the programmes in 2013 and 89% in 2022, respectively, did not do so either. In view of the complexity of socio-environmental problems, there is a need to propose viable and innovative alternatives to move towards curricular environmentalisation and the contextualisation of primary education based on competences to sustain life on the planet, from the Education Centre "as the first house of study in a community".

Keywords: Initial training, environmental education, sustainability, curricular environmentalization and environmental perspective.

Introducción

Los problemas ambientales y sus consecuencias para el Desarrollo Sostenible (DS) ocupan una buena parte de las discusiones relacionadas con la preocupación por el futuro de la humanidad. Aunque la magnitud creciente de la situación es evidente, no puede afirmarse que todos los países la perciben de la misma manera. Por consiguiente, sus acciones ante la gravedad de la realidad ambiental no necesariamente corresponden a las que son necesarias y urgentes si se quiere enfrentar con éxito la disminución de las afectaciones a nuestro planeta.

Para la Unesco, (2017) es innegable que la educación sea un componente estratégico que los países pueden utilizar para crear, desarrollar y fortalecer una cultura favorable hacia el ambiente. Significa que hay que considerar desde la política ambiental qué corresponde al sistema educativo y a los centros educativos para promover una formación que genere un saldo pedagógico tanto en los docentes como discentes que hoy demanda nuestro entorno ambiental para sostener nuestra sobrevivencia en la tierra.

Según Tristán, (2013), es de importancia conocer lo que acontece en los centros educativos en relación con la formación de actitudes, valores y comportamientos relacionados con la Educación Ambiental. Uno de los elementos a identificar de la existencia de esas relaciones, es estudiando el programa de las asignaturas de los planes de estudio. Para esta investigación por su carácter estratégico, el eje referente esencial es el que orienta la formación inicial de los docentes de primaria que tiene lugar en la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena y el Instituto Pedagógico Superior Juan Demóstenes Arosemena, situada en la ciudad de Santiago de la provincia de Veraguas.

De ahí que en la investigación se propuso generar conocimientos acerca de cómo se plantea el tratamiento de los elementos educativos que son esenciales para entender la importancia de la Educación Ambiental en el contexto del Desarrollo Sostenible. Todo esto a partir de un marco de referencia basado en una concepción socioambiental¹. Criterio que orientó el trabajo que tuvo como clave dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Los programas de las asignaturas de la formación inicial de los docentes de primaria están ambientalizados?

A partir de ese encuadre, es comprensible según Aznar, (2003) que el siglo XXI ha comenzado apostando abiertamente por un desarrollo sostenible promotor de una reconfiguración económica, tecnológica, social y educativa, sobre la base de una nueva ética: la ética de la sostenibilidad; que más que una ética ecológica, es una ética abarcadora de los diferentes ámbitos de interacción entre los seres humanos, entre éstos y la sociedad, sus instituciones, y el conjunto de sistemas bióticos (e incluso abióticos) que conforman el medio, tanto desde una óptica intra-generacional, como desde una óptica inter-generacional.

Por ello, es de vital importancia concienciar a los ciudadanos, de que la gestión del ambiente y el desarrollo humano ambientalmente sostenible (Almenar y Diago, 2002), no es algo que se regale o que se obtenga por azar, sino que se consigue gracias al esfuerzo personal y colectivo (Meira, 2005). Por lo que se requiere, (Almeida, 2004) tomar en cuenta contextos y coyunturas locales y específicas que conlleven a la promoción de cambios estructurales; que deben estar basados en un sistema de valores (Unesco, 1989) para un cambio social más profundo en nuestro país.

Para Novo, (1996) la respuesta del sistema educativo a estas demandas ha sido, primordialmente, la puesta en práctica de diferentes estrategias educativas; al principio reduciéndose solo a la transmisión de conocimientos básicos de conservación del ambiente, hasta lo que podría considerarse como una introducción de la educación ambiental en el currículo escolar.

¹ Palabra compuesta por dos lexemas: socio, relativo a la sociedad, y ambiental, que, a su vez, deriva de ambiente, que significa "medio natural". El significado del vocablo compuesto hace referencia a los acontecimientos o consecuencias derivadas del medio urbano, rural, mineral o acuático al que está sometido (Crespo P. en, Diccionario Abierto y colaborativo).

González, (2000) manifiesta que hay que trabajar dos vertientes, por un lado, propiciar el desarrollo de estrategias que permitan crear una estructura más coherente para la introducción de la dimensión ambiental en el currículo escolar, desde manejar enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios, hasta el manejo de los ejes transversales, con objetivos, contenidos y principios de procedimiento que han de dar coherencia y solidez a las materias, y salvaguardar sus interconexiones en la medida de lo posible.

Y por el otro, potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea la base de una formación ambiental permanente para los estudiantes. Coya, (2001) define la Formación Ambiental como “estrategia que adopta la Educación Ambiental cuando se dirige a un grupo específico de la sociedad, cuya labor científica, técnica-profesional impacta negativamente al ambiente, sin pasar por alto que, además, contempla la formación de actitudes y valores orientadas a crear las bases de un comportamiento responsable hacia el ambiente”. En este sentido, cabe sostener que la Educación Ambiental puede y debe ser un vector de innovación social; pero esto sólo puede suceder si se produce un cambio de modelo en la búsqueda de un desarrollo verdaderamente humano (Meira, 2005).

Numerosas investigaciones tanto en el ámbito Latinoamericano como en España, han mostrado la necesidad de una formación inicial y permanente en Educación Ambiental en los docentes, y el tratamiento del currículo con perspectiva ambiental (Aznar y Ull, 2009; Conde, 2005; Flores, 2011; González-Guadiano, 2000; González, 2000; Junyent y Mulá, 2009; Martínez, 1999; Rodríguez, 2011; Sandoval, 2002; Sauvé, 2002; Torres, 2000; Tristán, 2009, 2014; Vega-Marcote, 2004); por lo que el objetivo en estudio es, avanzar hacia la ambientalización curricular, y desarrollar según Murgas, (2008) líneas estratégicas dirigidas a la formación inicial donde el docente de primaria adquiera competencia, actitud y liderazgo social comprometidos con la sostenibilidad (Tristán, 2013) se genere un proyecto educativo ambiental, desde una lectura del entorno donde se encuentra el centro educativo.

Echevarría, (2007) señala que el Ministerio de Educación de Panamá, con la finalidad de cumplir con uno de los objetivos de la educación panameña, puntualiza la necesidad de garantizar una formación fundamental en conocimientos científicos, tecnológicos y

humanísticos, ha realizado estudios que dan sustento científico a la actualización de los programas del plan de estudios del nivel de Educación Básica General. Así como también, considera que de las carencias del sistema educativo panameño, es una necesidad, el fortalecer el sistema de formación docente sobre estrategias metodológicas en las asignaturas básicas como, español, matemáticas, ciencias naturales y sociales (Echevarría, 2010).

En la actualidad, la formación de docentes (González-Guadiano, 2000) es el objetivo prioritario de muchas administraciones educativas así como de numerosas instituciones y organismos, oficiales o no oficiales. Capacitar a los educadores debe ser el centro del desarrollo profesional (CEPE, 2011, Tristán, 2009) en temas ambientales que genere conocimientos y permitan interpretar la problemática socioambiental de una comunidad; de esta manera aporte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Se trata de una tarea compleja que no puede abordarse sin contextualizarla en los problemas generales del sistema educativo, en las políticas de diseño de currículos y en las específicas características de la Educación Ambiental (Tamayo, 2001).

Actualmente, si bien se realizan esfuerzos para dar una sólida formación ambiental a este colectivo, no puede hablarse de que sea un proceso generalizado (Unesco, 2000) pues como señala García, (2000), se dan situaciones paradójicas tales como que “la Educación Ambiental está presente en el currículo oficial de forma transversal, y ello no se refleja de forma automática, ni en el contenido ni en la metodología de la formación inicial del profesorado de esta etapa educativa”

Las consecuencias de estas importantes carencias formativas según García, (2002) pueden encontrarse en una visión reduccionista y un marcado estereotipo de la Educación Ambiental por parte del profesorado.

Es preciso identificar y actuar sobre los retos que el centro educativo tiene para promover y dar respuestas a la sostenibilidad desde un enfoque dialéctico y holístico de la educación. Para que esto ocurra es imprescindible transformar el modelo del currículo, del proceso de diseño curricular vigentes y la práctica pedagógica concreta en los centros escolares y las aulas.

Esto exige una concepción diferente de las características del proceso curricular, que en buena medida debería atender a criterios como: pertinencia social, integración de escenarios y actividades académicas o escolares, laborales y de investigación, sistematicidad o transversalidad del currículo y de algunos contenidos (vertical o diacrónica, y horizontal o sincrónica), armonización de teoría y práctica y la flexibilidad curricular en su doble acepción.

Es evidente que se requiere un esfuerzo organizado, una gestión curricular, institucional e interinstitucional, con efecto de cascada, hasta la base y a las escuelas más alejadas; tanto para la formación de los educadores, con los mismos rasgos y competencias que se exigen para la labor educativa que se ha caracterizado, como para establecer un sistema de evaluación de la calidad de la docencia y del docente, e institucional, que garantice que se aprendan tales rasgos en el ejercicio riguroso de sus funciones (Núñez, 2019).

Metodología

En la investigación se aplicó una metodología de enfoque cualitativo, a través de una revisión de los programas del plan de estudio en la Institución seleccionada mediante el análisis de una red de criterio y subcriterio (Cuadro 2), que ha servido como hilo conductor para el estudio desarrollado, tanto de las 42 asignaturas que contempla el Bachillerato Pedagógico Bilingüe y las 53 asignaturas de la Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General.

Con el estudio se pretende conocer si ambos currículos responden a los criterios de ambientalización²; es decir, si contienen la interdisciplinariedad en aspectos ambientales, su problemática³ y solución. Además, la perspectiva ambiental⁴ con base al grado de integración social, cultural y natural, la relevancia de los problemas ambientales locales y global y las

²La Ambientalización Curricular es un proceso continuo de producción cultural tendiente a la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda permanente de las mejores relaciones posibles entre la sociedad y la naturaleza, atendiendo a los valores de la justicia, la solidaridad y la equidad, aplicando los principios éticos universalmente reconocidos y el respeto a las diversidades (UNNE, 2007).

³La problemática es un conjunto de las complicaciones que forman parte de un cierto asunto. El concepto permite englobar los desafíos, los conflictos y las dificultades de algo (Definición .DE).

⁴La perspectiva ambiental definida como un elemento útil para considerar a la naturaleza en sí misma, como fuente de significados y para superar la dualidad entre naturaleza y sociedad (Durand, 2008).

acciones ciudadanas, así como la toma de decisiones relacionadas con la problemática socioambiental⁵.

De igual manera se analizó el componente metodológico y los recursos didácticos que requieren los docentes para desarrollar la Educación Ambiental. Este proceso incluyó el análisis global de los recursos didácticos utilizados, para conocer si permiten el desarrollo de las actividades que propician la gestión socioambiental en la institución escolar (es un proceso que está orientado a resolver, mitigar y/o prevenir los problemas de carácter ambiental, con el propósito de lograr un desarrollo sostenible). El estudio se hace a través de elementos contrastables, que señalamos en el cuadro 1.

Cuadro 1

Elementos contrastables en los programas de estudio para la formación inicial.

Indicadores básicos para identificar la presencia de la Educación Ambiental			
Elementos importantes para desarrollar la Educación Ambiental.			Análisis Global de las herramientas didácticas.
1. Grado de Ambientalización.	2. Perspectiva ambiental.	3. Metodología y recursos didácticos.	Actividades que propician la gestión socioambiental en la institución escolar.

Fuente: Elaborada por las autoras.

De igual manera se aplicó una estrategia metodológica que consistió en analizar los temas de cada programa. El análisis consistió en buscar y detectar cada una de las categorías que estudiamos en las asignaturas correspondientes al “Tronco Común” a partir de un esquema conformado por categorías y subcategorías, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 2

Categorías y subcategorías de análisis de los programas de formación inicial.

Categorías	Subcategorías
1. Ambientalización curricular	Presencia de temas relacionados con cuestiones del ambiente y su problemática, sus consecuencias y su solución.
2. Perspectiva ambiental	Grado de integración de lo social, cultural y natural. Relevancia de los problemas ambientales local y global. Relevancia de acciones ciudadanas y toma de decisiones relacionadas con la problemática socioambiental.

⁵ La problemática socioambiental, incluye cuestiones que afectan a una sociedad y al ambiente por lo que demandan una solución para mejorar la calidad de vida de sus integrantes. Se trata de situaciones que atentan contra el desarrollo y el bienestar de una comunidad o de una parte de ella (Definición .DE).

3. Metodología y recursos didácticos	<p>Metodologías: de trabajo en el aula; fuera del aula escolar utilizando los recursos de la institución escolar (Internet, biblioteca, y películas entre otras), fuera del aula escolar con contacto con el ambiente; y fuera de la institución escolar (giras ecológicas, en otras).</p> <p>Tipo de recursos didácticos: educativos y patrimoniales (culturales y ambientales).</p>
--------------------------------------	---

Fuente: Elaborada por las autoras.

Analizamos los programas de estudio, y establecimos indicadores de análisis en tres niveles, en términos de “presencia” o “ausencia”, con base a los criterios utilizados por Rocha (2005), y que adaptamos.

Cuadro 3

Indicadores para conocer el grado de ambientalización curricular.

Indicadores de Ambientalización	
Ligeramente ambientalizada	Cuando entre el 1 y 10% de los contenidos tienen pocas relaciones con cuestiones del ambiente, su problemática, consecuencias y solución.
Medianamente ambientalizada	Cuando entre el 11 y 50% de los contenidos están relacionados con el ambiente, su problemática, consecuencias, y solución.
Ambientalizada	Cuando más del 50% de los contenido son tratados haciendo referencia al ambiente, su problemática, consecuencias, y solución.

Fuente: Elaborada por las autoras.

Posteriormente, y basándonos en los resultados obtenidos al medir el grado de ambientalización de los programas por asignatura, se establecieron dos categorías para analizar, el grado de perspectiva ambiental, las metodologías y recursos didácticos utilizados.

En el diccionario de la Real Academia Española, (2022) el término “perspectiva” proviene del latín tardío perspectiva (ars), óptica, que significa: “el punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto”. En nuestro caso una perspectiva ambiental, en las actividades sugeridas para desarrollar el currículo en la enseñanza primaria de la Educación Básica General.

Para medir la perspectiva ambiental (Oltra, 2007) analizamos las actividades de los programas de estudio, la integración social, cultural y natural, la existencia o relevancia ante los problemas ambientales locales, y las acciones ciudadanas y toma de decisiones relacionadas con los problemas socioambientales, donde utilizamos los siguientes indicadores de análisis.

Cuadro 4

Indicadores para medir el grado de perspectiva ambiental.

Indicadores	
Ligeramente con perspectiva ambiental	Cuando entre el 1 y 10% de las actividades sugeridas para el desarrollo de los contenidos tienen poca integración social, cultural y natural; relevancia ante los problemas ambientales globales y locales; que incentiven acciones ciudadanas y toma de decisiones relacionadas con los problemas socioambientales.
Medianamente con perspectiva ambiental	Cuando entre el 11 y 50% de las actividades sugeridas para el desarrollo de los contenidos, tienen un porcentaje medio del grado de integración social, cultural y natural; relevancia ante los problemas ambientales global y local; y de acciones ciudadanas y toma de decisiones relacionadas con los problemas socioambientales.
Con perspectiva ambiental	Cuando más del 50% de las actividades sugeridas para el desarrollo de los contenidos, son tratados haciendo referencia a la integración social, cultural y natural; los problemas ambientales global y local; y de acciones ciudadanas y toma de decisiones relacionadas con los problemas socioambientales.

Fuente: Elaborada por las autoras.

Para conocer las metodologías y recursos didácticos (García, 2000) analizamos los programas para conocer si las actividades propician el contacto con el ambiente, y uso de los recursos patrimoniales como recursos didácticos, por lo que utilizamos las siguientes categorías de análisis.

Cuadro 5

Categorías sobre metodologías y recursos didácticos.

Categorías	
Ligeramente adecuado	Cuando entre el 1 y 10% de las actividades sugeridas para desarrollar los contenidos, tienen poca relación con aspectos ambientales, y los recursos patrimoniales.
Medianamente adecuado	Cuando entre el 11% y 50% de las actividades sugeridas para el desarrollo de los contenidos están relacionados en un porcentaje medio con aspectos ambientales, y los recursos patrimoniales.
Adecuado	Cuando más del 50% de las actividades sugeridas para el desarrollo de los contenidos, utilizan metodologías de contacto con el ambiente, y el uso de los recursos patrimoniales.

Fuente: Elaborada por las autoras.

Desde esta perspectiva pretendemos impulsar una Educación Ambiental que, sin asumir un protagonismo, ha contribuido a reconstruir el discurso oficial y poner de manifiesto sus fisuras, no sólo sobre la propia Educación Ambiental, sino también de los procesos educativos en general (García y Nando, 2000; González, 1999).

Resultados

En la propuesta educativa tanto del Bachillerato Pedagógico Bilingüe como de Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General, señalan que el propósito del programa de formación inicial es el de “formar integralmente a educadores con vocación hacia el magisterio, con compromiso y mística de trabajo, ética y responsabilidad social. Conlleva sólidas bases humanísticas, fortalecidos en valores, con competencias para el desempeño personal, académico y profesional, con una adecuada visión de las necesidades presentes y futuras de la sociedad”.

Cuadro 6

Apartados de la secuencia de análisis de los programas de estudio para la formación inicial.

Primer Apartado
Se analiza la ambientalización de los programas de estudio, perspectiva ambiental, metodologías y recursos didácticos que potencia el currículo de formación inicial de los docentes de primaria.
Segundo Apartado
Estudio global de los resultados enfocados a los elementos pedagógicos que se requiere para el desarrollo de la Educación Ambiental, y de una actividad socioambiental en la institución escolar.

Fuente: Elaborada por las autoras.

La formación “reafirma actitud pedagógica, científica y cultural, capaz de lograr el estudio y reflexión sobre la práctica, con apertura hacia el cambio, garante del logro de una persona gestora de aprendizajes, con adecuada atención de las necesidades especiales de cada estudiante, alcanzando el desarrollo de una educación de calidad con equidad”

Para esta investigación nos interesa conocer la formación inicial que el futuro docente recibe en la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena (JDA) e Instituto Pedagógico Superior JDA, en cuanto a diversos aspectos del currículo de acuerdo con las categorías y subcategorías mencionadas en el Cuadro 2 y para ello realizamos un análisis detallado de los programas de asignatura que conforman el plan de estudio tanto del bachillerato como de licenciatura.

Análisis de los programas de asignatura del Bachillerato Pedagógico.

El plan de estudio del Bachillerato Pedagógico Bilingüe tiene 42 asignaturas. En cada uno de los programas de estudio del X, XI, y XII grado, encontramos inicialmente de forma continua los siguientes apartados: fines de la educación, características y propósitos de la educación



media, los principios del aprendizaje constructivista, estructura curricular, los programas de estudio, y las previsiones para su operación.

Todos estos apartados tienen como propósito formar educadores con los conocimientos necesarios y suficientes, de acuerdo con las bases fundamentales de la educación panameña. Tal y como hemos podido comprobar, presentamos los resultados obtenidos del Plan de Estudio del X, XI y XII grado de enseñanza del Bachillerato Pedagógico Bilingüe:

- La mayoría de los programas analizados, no cuentan con contenidos ambientales, ni relación directa con cuestiones concretas al ambiente. Tampoco tienen relación en sus contenidos con los problemas ambientales, sus consecuencias, su prevención y solución. En el año 2013, el 76,2% y en el 2022, el 78,7 % de las asignaturas del plan de estudio, se encuentran entre ligera y ambientalizadas. Entre ellas, en el 2013 en un 7,1%, las asignaturas de Agropecuaria de X y XI grado, y Geografía de Panamá de XI grado, se encuentran ambientalizadas; y en un 7,9% esta última (Geografía de Panamá de XI grado), desde la revisión efectuada en el 2022.

Con respecto a la visión interdisciplinar ambiental en general, específicamente sobre la perspectiva ambiental de los programas analizados, no hemos encontrado una integración de las variables en su totalidad; tan solo hemos encontrado lo siguiente:

- Existe un cierto grado de integración entre las variables en estudio considerados en su conjunto, aunque individualmente cada programa está sesgado bien hacia lo natural, o bien hacia lo social. Es poca la integración cultural, y sólo el 14,2% en el año 2013 y el 15,2% en el año 2022 de las asignaturas se encuentran con un grado de integración en lo social, cultural y natural.
- Se considera la relevancia de los problemas ambientales desde una perspectiva más bien genérica. En ninguna de las fuentes analizadas se entra en profundidad sobre los problemas globales y locales. En el 2013, el 12% de las asignaturas, se denota alguna relevancia a los problemas ambientales, mientras que en el 2022 un 12.9%.



- La relevancia de los problemas socioambientales se hace desde una perspectiva interdisciplinar del mismo. Sólo en el 2013, el 2,3% de los programas propone acciones ciudadanas, y toma de decisiones relacionadas con los problemas socioambientales, mientras que en el 2022, un 2.8%.

En cuanto a las metodologías y recursos didácticos empleados para desarrollar las actividades propuestas en los programas analizados, tanto en el año 2013 y 2022, no propician en su totalidad el contacto del discente con el ambiente, y el uso de los recursos patrimoniales (cultural y ambiental); sin embargo es importante señalar lo siguiente:

- Observamos que con respecto a los recursos didácticos, predominan los tradicionales, aunque se introducen el uso de recursos patrimoniales, en especial de índole ambiental.
- Las metodologías son muy diversas, predominando aquellas que permiten un trabajo del estudiante dentro del aula escolar.

Haciendo una lectura global de los resultados, y teniendo en cuenta los problemas socioambientales que azota a la humanidad en la actualidad, y tratándose de la formación de los estudiantes del Bachillerato Pedagógico Bilingüe, próximos a la labor docente, resulta significativo conocer que el 76,2% de las 42 asignaturas, en el 2013, y un 78,7% en el 2022, no contengan en su programa de estudio, el tratamiento de por lo menos algún tema relacionado con el ambiente, su problemática y solución. Podemos observar en los contenidos, la influencia de la necesidad de conservar el ambiente para la vida del hombre, dejando a un lado la sostenibilidad.

Evidenciamos, la necesidad de contenidos donde se haga referencia a la integración social, cultural y natural; a los problemas ambientales globales y locales; y donde se potencien acciones ciudadanas para la toma de decisiones relacionadas con los problemas socioambientales. De lo contrario, estamos formando a discentes, por un lado, sin la adopción de una perspectiva socioambiental y una actitud de intervención que debería tener el alumnado del siglo actual. Y por el otro, con baja concepción en materia ambiental que pudiese impedir, tener una clara

conciencia y actitud conservacionistas del ambiente, y los recursos naturales de la nación y del mundo (uno de los objetivos que persiguen los fines de la educación panameña).

Desde nuestro estudio, es notorio, el poco contacto del estudiante con el ambiente, lo que podría afectar el desarrollo de la Educación Ambiental; y por ende, de una actividad socioambiental en la institución educativa.

Podemos afirmar que la mayoría de los programas en estudio, muestran una propuesta curricular insuficiente con respecto a la Educación Ambiental, en la formación inicial del docente de primaria desde el Bachillerato Pedagógico Bilingüe, debido a que aborda superficialmente los aspectos ambientales, y la relación ser humano-problemática ambiental-sostenibilidad, lo que podría repercutir en el desarrollo de la Educación Ambiental, y de una actividad socioambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Análisis del Programa de Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General-IPSJDA.

La propuesta curricular para el nuevo modelo de la Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General⁶, propone que “el docente de hoy debe estar en capacidad de conectar a sus educandos con diferentes culturas, pues constituyen la única manera de desenvolverse en un mundo globalizado”.

El plan de estudio del -IPSJDA- tiene 53 asignaturas, 3 talleres optativos y los 2 trabajos de grado, que permite la práctica profesional tanto en las escuelas primarias del área urbana, comarcal y rural.

En cada uno de los programas de la Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General del I, II y III año, encontramos inicialmente de forma continua los siguientes apartados: la justificación y descripción del curso, las competencias que deben ser

⁶ Desde el acuerdo específico de colaboración entre Ministerio de Ambiente y Universidad de Panamá, 2009.

adquiridas, tanto genéricas como específicas. Así como también, la programación de estudio, y las previsiones para su operación.

Todos estos apartados tienen como propósito, “formar educadores con los conocimientos necesarios y suficientes de acuerdo con los objetivos que persigue la propia asignatura, y las bases fundamentales de la educación Panameña”. Los resultados obtenidos del análisis de los programas impartidos en los 8 cuatrimestres de la Licenciatura en estudio, lo presentamos a continuación:

- El 85% de los programas analizados en el año 2013 y el 84,2% en el año 2022, no cuentan con contenido ambiental, ni relación directa con cuestiones concretas del mismo. Tampoco tienen relación en sus contenidos con temas relacionados con los problemas ambientales, sus consecuencias, su prevención y solución. Sólo el 15% de las asignaturas del plan de estudio analizadas en el 2013, y un 15,8% en el 2022, se encuentran entre ligeramente y ambientalizadas. De ellas, Ecología y Desarrollo Sostenible en el 2013, se encuentra ambientalizada en un 1.8%, mientras que en el 2022, en un 2.0%.

Con respecto a la perspectiva ambiental en los programas analizados, no hay una integración de las variables en estudio en su totalidad, tan solo hemos encontrado lo siguiente:

- Existe una integración de las variables considerados en su conjunto, aunque individualmente cada contenido de asignatura está sesgado bien hacia lo natural con lo social, o bien hacia lo cultural con lo social. Sin embargo, es escasa la integración cultural. El 1,8% de los programas analizados en el año 2013 y el 2022, en especial la asignatura de Geografía de Panamá se encuentra con un grado de integración en lo social, cultural y natural.
- La relevancia de los problemas ambientales se tiene desde una perspectiva más bien genérica. En ninguna de las fuentes analizadas se entra en profundidad sobre los problemas globales y locales. El 3,7% de las asignaturas en el año 2013, en especial Geografía de Panamá y Principios de Ciencias Naturales, se denota alguna relevancia

de los problemas ambientales. Mientras que en el segundo análisis realizado, en el año 2022, la asignatura de Principio de Ciencias Naturales en un 4.0% se observa que los contenidos presentes en el programa tienen más relación con los problemas ambientales.

- En el mismo estudio, la relevancia de los problemas socioambientales, se hace desde una perspectiva interdisciplinaria del mismo. La revisión efectuada de los programas tanto en 2013 y 2022 no proponen acciones ciudadanas, ni promueven la toma de decisiones relacionadas con los problemas socioambientales.

En cuanto a las metodologías y recursos didácticos utilizados para desarrollar las actividades propuestas en los programas analizados, no se propicia en su totalidad el contacto del discente con el ambiente, y el uso de los recursos patrimoniales (cultural y ambiental), sin embargo es importante señalar lo siguiente:

- Las metodologías empleadas son muy diversas, predominando aquellas que permiten un trabajo del estudiante dentro del aula escolar. Sólo, en el 2013 un 3,7% de las asignaturas, entre ellas, Ecología y Desarrollo Sostenible, y Principios de Ciencias Naturales proponen metodologías entre ligera y medianamente adecuadas para el desarrollo de los contenidos ambientales. Así como un 3.9%, en las mismas asignaturas, durante la revisión efectuada en el 2022.
- Observamos que con respecto a los recursos didácticos, predominan los tradicionales, siendo el 3,7% de las asignaturas en especial Geografía de Panamá y Principios de Ciencias Naturales estudiadas en el año 2013, se han introducido el uso de los recursos patrimoniales, en especial de índole ambiental. Así como un 3.9%, en las mismas asignaturas, durante la revisión efectuada en el 2022.

Haciendo una lectura global de los resultados, y tratándose de la formación inicial a través de la Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General, próximos a la labor docente, resulta significativo conocer, que durante el estudio realizado en el año 2013, el 85% de las asignaturas, y en el 2022, un 89% de las mismas, no contienen oficialmente establecido en su programa de estudio, el tratamiento de por lo menos algún tema relacionado con el ambiente, su problemática y solución. Podemos observar en los contenidos, la influencia

de la necesidad de conservar el ambiente para la vida del hombre, dejando a un lado la sostenibilidad.

Evidenciamos la necesidad de incorporar en los programas, contenidos donde se haga referencias a la integración social, cultural y natural, los problemas ambientales globales y locales y donde se potencien acciones ciudadanas para la toma de decisiones relacionadas con los problemas socioambientales. Desde esta lectura, estamos formando a discentes sin una perspectiva socioambiental y con una baja actitud de intervención que debería tener el estudiante del siglo actual.

Queda reflejado, el poco contacto del estudiante con el ambiente, lo que podría afectar el aprendizaje de los elementos necesarios para el desarrollo de la Educación Ambiental, y de una actividad socioambiental en la institución educativa.

Podemos afirmar que la mayoría de los programas, muestran una insuficiente propuesta curricular en Educación Ambiental en la formación inicial del docente de primaria desde la Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General, debido a que aborda superficialmente los aspectos ambientales, y la relación ser humano-problemática ambiental-sostenibilidad, lo que podría repercutir en el desarrollo de la Educación Ambiental, y de una actividad socioambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

Para mejor comprensión y análisis de los resultados obtenidos, concluimos, en cuanto a la formación inicial de docentes de primaria que sólo el 23,8% en el 2013, y el 21,3% en el 2022 de las asignaturas del plan de estudio del Bachillerato Pedagógico Bilingüe, se encuentran entre “ligeramente” y “ambientalizadas”.

El Bachillerato en estudio y la perspectiva ambiental, en 2013, el 14,2% de los programas se encuentran con un grado de integración en lo social, cultural y natural; mientras que en el 2022, sólo un 15,2%. Sólo el 12% en el 2013, y el 12,9% en el 2022, muestran alguna relevancia de los problemas ambientales; sin profundizar el campo de actuación (global y local).

La relevancia de los problemas socioambientales, se hace desde una perspectiva interdisciplinar. Sólo en el 2013, el 2,3% de los programas propone acciones ciudadanas, y toma de decisiones relacionadas con los problemas socioambientales; mientras que en el 2022, un 2.8%.

En la Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General, el 15% en el 2013, y el 11% en el 2022 de las asignaturas se encuentran entre “ligeramente” y “ambientalizadas”.

Los programas de estudio de la Licenciatura, tiene en su conjunto cierto grado (1,8%) de integración en lo social, cultural y natural, sin embargo, individualmente cada contenido de asignatura está sesgado bien hacia lo natural con lo social, o bien hacia lo cultural con lo social. En ninguna de las fuentes analizadas consideran en profundidad los problemas socioambientales y su campo de actuación (global y local), ni proponen acciones ciudadanas para la toma de decisiones al respecto.

A partir de lo analizado, podemos considerar, que los docentes de primaria cuentan con una baja visión interdisciplinar en cuanto a la relación ser humano-problemática ambiental-sostenibilidad.

Tanto en el Bachillerato Pedagógico Bilingüe como la Licenciatura en Educación para la Etapa Primaria de la Educación Básica General, no se propicia, en su totalidad el contacto del discente con el ambiente, ni el uso de los recursos patrimoniales (cultural y ambiental), sin embargo es importante señalar, por un lado, que predominan los recursos didácticos tradicionales, aunque se han introducido el uso de recursos patrimoniales, en especial de índole ambiental; y por el otro, predominan metodologías que permiten un trabajo al estudiante dentro del aula escolar.

Podemos considerar que los recursos didácticos y metodologías que utiliza el docente en el aula, no están adecuadas a las tendencias actuales del concepto de Educación Ambiental⁷.

⁷La “Educación Ambiental” según (Caride y Meira, 2000) se concibe como “una dimensión de la educación integral y global de las personas y colectividades sociales, que en sus diversas manifestaciones y prácticas, promueve el conocimiento, interpretación y concienciación respecto de las diferentes problemáticas ambientales, de su impacto local y planetario, activando competencias y valores de los que se deriven actitudes y comportamientos congruentes con la ética ecológica que se precisa para participar en la construcción de un desarrollo humano sostenible”.

Con todo ello, nos alejamos a que los futuros docentes adopten una perspectiva socioambiental, y una actitud de intervención que deberían adquirir como competencias durante su formación para que los lleve a actuar desde el centro educativo con repercusión en la comunidad. Así como también lograr uno de los objetivos que persiguen los fines de la educación panameña, al intentar fomentar los conocimientos en materia ambiental con una clara conciencia y actitud conservacionistas del ambiente, y los recursos naturales de la nación y del mundo.

Debemos tener en cuenta que el estudio ambientalizado, requiere de formación de profesionales que puedan vivenciar situaciones reales, análisis y reflexión crítica y participación política. Así como de planes de estudio que incorporen las características de estudios ambientalizados, tanto en la caracterización del perfil del graduado como en los alcances de los títulos que se otorguen, y de un diseño curricular que incluya contenidos, metodologías y prácticas sociales que aporten explícitamente a las competencias que se enuncien en el perfil y los alcances.

Con base a lo planteado, y a los resultados obtenidos en esta investigación, los programas de estudio tanto del Bachillerato como el de Licenciatura abordan superficialmente los elementos requeridos para desarrollar la Educación Ambiental, lo que podría repercutir en el desarrollo de esta en el quehacer educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje”, por lo que aún nos queda mucho por hacer.

Referencias Bibliográficas

- Almeida, E. (2004). Psicología Social Comunitaria y Educación. Reunión de Investigadores del Campo Estratégico de Acción del Sistema: Políticas y modelos educativos y posgrado en educación. Puebla., 11 y 12 de noviembre. Recuperado el 19 de abril de 2010: <http://polmeduc.iteso.mx/docprograma/Puebla11y12/AlmeidaE.doc>
- Almenar, R., y Diago, M. (2002). El Proyecto necesario. Construir un desarrollo sostenible a escala regional y local. Patronat Sud-Nord. Universidad de Valencia.
- Aznar, P. (2003). Participación de la agencias educativas en el desarrollo sostenible a nivel local: hacia una Agenda 21 escolar. *Revista Española de Pedagogía*, (225), 223-242.
- Aznar Minguet, P., Ull Solis, M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: El papel de la Universidad. *Revista de Educación*, (1), 219-237.
- Cepe, (2011). Las Competencias en la Educación para el Desarrollo Sostenible ("Aprendizaje para el futuro: Competencias en la Educación para el Desarrollo Sostenible"; ECE / CEP



- / AC.13/2011/6), adoptadas en la sexta reunión de las Naciones Unidas Comisión Económica para Europa (CEPE).
- Conde, M. (2005). *Integración de la educación ambiental en los centros educativos. Ecocentros de Extremadura: Análisis de una experiencia de investigación-acción*. (Tesis doctoral). 1234 h. Universidad de Extremadura.
- Coya, M. (2001). *La ambientalización de la Universidad. Un estudio sobre la formación ambiental de los estudiantes de la Universidad Santiago de Compostela y la política ambiental de la Institución*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela.
- Echeverría, E. (2007). *Estudio evaluativo integral de los elementos que inciden en el aprendizaje tales como: articulación entre preescolar, primaria, repetición, deserción y deficiencia en los estudiantes y su correspondencia con la aplicación y contextualización de estudio de los programas de estudio de la Educación Básica General de la fase de generalización*. Panamá: MEDUCA/BID. 80 p.
- Echeverría, E. (2010). Estrategia para mejorar la calidad de la Educación Media en Panamá. MEDUCA/BID. Recuperado: <https://www.slideshare.net/milanyis/transformacion-curricular1>
- Flores, D. (2011). Formación en Educación Ambiental para los docentes de la Escuela Primaria “José Martí” 2010-2011: Una experiencia de intervención educativa. *La Clase, Revista electrónica de Educación Ambiental*, (6), 1-2.
- García, J. y Nando, J. (2000). *Estrategias didácticas en educación ambiental*. Málaga: Aljibe. 228 p.
- García, D. (2000). EA y ambientalización del currículo. Perales, F.J. y Cañal, R. (coord.). *Didácticas de las Ciencias Experimentales*. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias, Alcoy: Marfil.
- García, J. (2002). La auditoría ambiental como instrumento educativo. Una experiencia en la formación del profesorado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (16), 99-112.
- González, E. (1999). Environmental Education and Sustainable Consumption: The Case of Mexico. *The Canadian Journal of Environmental Education*, (4), 176-187.
- González-Guadiano, E. (2000). La Educación Ambiental en México: logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio” In: III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, Caracas, Venezuela.
- González Rodríguez, M. de la P. (2000). La formación del educador ambiental: análisis histórico y diseño pedagógico. Ediciones Universidad de Salamanca, España. 1097 p.
- Junyent, M. y Mulá, I. (2009). Evaluación de la ambientalización curricular en educación primaria: propuesta de criterios e indicadores. *Enseñanza de las Ciencias*. In: VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona.

- Martínez Agut, M.P. (1999). Las actitudes de los maestros en formación inicial de la comunidad valenciana hacia el medio ambiente. Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76484>
- Meira, P. (2005). In praise environmental education. *In educational Philosophy and Theory* 3(3), 284-295.
- Murga, M. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, (240), 327-344.
- Novo, M. (1996). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, (11), 75–102.
- Núñez, I. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: hacia una visión sociopedagógica. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, *Asociación Latinoamericana de Sociología*, 11(19), 291-314.
- Oltra, A.C. (2007). Sociedad y medio ambiente. Ciudadanos y científicos ante la reforma medioambiental de la sociedad. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, España.
- Real Academia Española, (2022). Perspectiva. Definición en el Diccionario de REA. Recuperado: <https://dle.rae.es/perspectivo#SkENGmm>
- Rodríguez, F. (2011). Educación ambiental para la acción ciudadana: concepciones del profesorado en formación sobre la problemática de la energía. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Rocha, S. (2005). La formación ambiental del biólogo y sus actitudes ambientales: El caso de los estudiantes de la Facultad de Biología. Xalapa, de la Universidad Veracruzana.
- Sandoval, G. (2002). El docente de la educación básica y la educación ambiental. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Sauvé, L. (2002). La formación continua de profesores en educación ambiental: La propuesta de Edemas. *Tópicos en educación ambiental*, 4(10), 50-62.
- Tamayo, E. (2001). Formación docente y educación ambiental en Escuela y ambiente. Limusa-UPN, México.
- Torres, M. (2000). La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. La experiencia de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (16), 23-48.
- Tristán, M.A. (2009). Concepciones de Educación Ambiental de los docentes de primaria del distrito de Soná-Panamá. Investigar para avanzar en educación ambiental. Naturaleza y Parques Nacionales. *Serie Educación Ambiental*, 207-225.
- Tristán, M.A. (2013). Educación ambiental en la formación del docente de Primaria en la provincia de Veraguas-Panamá. Departamento de Teoría de la Educación. Universidad de Valencia. Julio de 2013. (Tesis doctoral). 365 h. Facultad de Filosofía. Universidad de Valencia, España.



- Unesco/Pie/Pnuma, (1989). Método de educación ambiental para la formación de maestros elementales: un programa de educación del personal docente. *Serie Educación Ambiental* N.º 27.
- Unesco, (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Ediciones de la UNESCO. París.
- Unesco, (2017). Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe Buenos Aires, Argentina. Recuperado: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>
- Vega-Marcote, P. (2004). La educación ambiental en la formación inicial del profesorado: Análisis de un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia para la acción a favor del medio. Recuperado: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/1113>

LA VISIÓN DEL PANAMEÑO Y EL USO DEL LENGUAJE POPULAR VISTO A TRAVÉS DEL DISCURSO MUSICAL DE PEDRITO ALTAMIRANDA

*THE PANAMANIAN VISION AND THE POPULAR LANGUAGE USE SEEN THROUGH THE
 MUSICAL SPEECH OF PEDRITO ALTAMIRANDA*

Dayra Gisela Martínez Coronado

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Coclé, Panamá
gisecor7403@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-9197-4067>

Zoribell Anays Salcedo Murillo

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Panamá Oeste, Panamá
zoribellanays25@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-0595-3006>

Resumen

Este artículo se dedica a estudiar el lenguaje popular empleado por Pedrito Altamiranda, en su discurso musical, con el fin de conocer los registros lingüísticos, las voces, los términos extranjeros y la variedad léxica aplicada a algunas de sus composiciones. El objetivo de esta investigación consiste en describir, por medio de las letras del “cantante del pueblo”, la visión que se tiene del panameño, su forma de vida, su identidad, su cultura, sus costumbres y su forma de expresión. Esta investigación es de carácter cualitativa – descriptiva, documental y lingüística, pues se analizaron las voces, el léxico, la jerga popular y se explica su significado particular. Los resultados demuestran que, en las canciones de este conocido cantautor se refleja una gran riqueza léxica, la cual sirve para retratar y caracterizar, con gran maestría, a los personajes del pueblo. Se concluye que la lengua es medio flexible, en cuanto a su uso, pero esta flexibilidad depende de las personas y del medio social donde se utilice.

Palabras clave: Jerga; lenguaje; registros lingüísticos; variaciones léxicas; voces.

Abstract

This article is dedicated to studying the popular language used by Pedrito Altamiranda, in his musical discourse, to know the linguistic registers, the voices, the foreign terms and the lexical variety applied to some of his compositions. The objective of this research is to describe, through the lyrics of the "people's singer", the vision of Panamanian's people, their lifestyle, their identity, their culture, their customs, and their expression form. This research is qualitative nature - descriptive, documentary and linguistic, since the voices, the lexicon, the popular jargon were analyzed, and their particular meaning is explained. The results show that, in the songs of this well-known singer-songwriter, a great lexical richness is reflected, which serves to portray and characterize, with great mastery, the characters of the town. It is concluded that the language is a little bit flexible, in terms of its use, but this flexibility depends on the people and the social environment where it is used.

Keywords: jargon; language; linguistic registers; lexical variations; voices.

Introducción

El calipso se considera un género musical que nace en Trinidad y Tobago, el cual ha sido utilizado para hacer crítica de marcado sabor social, con un fuerte tono picaresco. Aunado a ello, su carácter jovial y su libertad expresiva han acentuado su popularidad. Con relación a este concepto, el Diccionario de la Lengua Española, (2001) define el término calipso como: “Canción y danza propias de las Antillas Menores” (p. 272)

Por otro lado Oropeza y López, (2008, p. 1), sostienen que:

“...el Calipso es un ritmo alegre y pegajoso, es un género musical que se interpreta en todas las Antillas, Las Guayanas, Bahamas y en aquellas regiones que han tenido inmigración proveniente de estos países. Este se considera una filosofía musical con origen y base africano-antillana...”

Mientras que De Castro, (2012), plantea que:

El Calipso como expresión musical se formó en Antigua, Dominica, Martinica, Guadalupe, Santa Kitts, Santa Lucía, San Vicente, Barbados, Granada y Trinidad, producto de la situación geográfica de las islas impactadas por colonizadores, piratas y corsarios presenta gran variedad de lenguas en sus interpretaciones (p.136).

Por otro lado, se debe aclarar que el calipso llegó a suelo panameño con el oleaje de la mano de obra para la construcción del Gran Canal, situación que dio pie a que pronto se encontraran en nuestras costas, la presencia de algunos trovadores o representantes de este ritmo denominados “calypsonians”, quienes pronto se volverían en expertos reformadores no solo de nuestra cultura e historia panameña, sino también de nuestra forma de expresión.

En este sentido, Molina, (2018) en su artículo titulado *El calipso con sabor panameño*, señala que Panamá heredó de los afroantillanos un sonido muy especial, un ritmo que transformó el curso de la música en el país y que hoy es una manifestación viva de nuestra cultura.

Es así, como este género musical llegó a cambiar el arte de hacer música popular panameña y se convirtió en un ritmo muy conocido como otros del Caribe, por medio del cual las palabras logran adquirir un doble sentido u otro significado, dependiendo del contexto social donde se utilice.

Con respecto a Panamá, se puede señalar que uno de los máximos representantes de este género lírico es *Pedro Altamiranda*, quien a través de su discurso describe la forma de vida, cultura, comportamiento, forma de expresión, empleo de una jerga que caracteriza un extracto social determinado, el humor y juega vivo de los panameños que se radican en algunos barrios populares. En cuanto a esta temática, en el diario La Prensa (2018, p. 4), se sostiene que:

Pedrito Altamiranda es sin duda un genio lírico con gran originalidad que podría ayudar a mejorar la cultura y gusto musical, a una generación que no conoce a cabalidad el significado de lo que es la composición, mensaje, uso correcto del doble sentido, lo cual está perdido en los supuestos compositores e intérpretes actuales.

Como se puede observar, este género musical es usado por Pedro Altamiranda, quien se considera el *Cantante del Pueblo*, afirmación que se recalca en un artículo publicado en el periódico La Prensa (2018, p. 4), donde se sostiene que:

Cuando hablamos de la música del “Cantante del Pueblo”, lo asociamos siempre a carnavales, salsa, guaro y campana... bueno..., será porque son sus canciones más conocidas por las masas o porque son entonaciones tan importantes que disfruta el panameño, sin importar cuál sea su entorno o país de residencia.

Además, se puede señalar que Pedrito Altamiranda por medio del ritmo calipso se dedica a presentar muchas facetas de nuestra sociedad. Y ante estos señalamientos, se debe explicar que el objetivo de este artículo es el describir cuál es la visión que se tiene del panameño en el discurso musical de Pedrito Altamiranda. También, se pretende describir la forma de expresión o el uso del lenguaje popular, empleado por el reconocido cantante y compositor panameño, en sus canciones.

Además de estudiar los registros lingüísticos o las letras de algunas canciones de Pedrito Altamiranda y el significado que les imprime, se hace referencia al lenguaje o jerga popular, al lenguaje coloquial, a las voces, a los términos extranjeros y a la variedad léxica empleada por este cantautor, en sus composiciones.

De esta manera, Mogollón, (2013) señala que: “*La jerga es una variedad especial, entendida como un conjunto de caracteres lingüísticos específicos de un grupo de hablantes dedicados a una*



actividad determinada a fin de marcar una identidad sociolingüística o la pertenencia a un grupo en particular...” (p. 76). Es decir, que la jerga puede ser entendida como una forma de expresión con la cual se identifica un grupo social o un grupo de hablantes, que pertenecen a una región en especial.

Por otra parte Narbona, (1992 *apud* Lopera, 2014) considera que: *“El lenguaje coloquial es la forma más común y de un uso más intenso en las interacciones de los individuos. Por esto, esta modalidad presenta una materia prima rica de análisis de la comunicación lingüística y las relaciones entre lenguaje e interacción...”* (p.90)

Y Mata, (2012) al referirse al concepto de registro lingüístico, lo define como las variedades que ofrece la lengua y que cada emisor selecciona con la finalidad de adaptarse a la situación comunicativa correspondiente. Son las denominadas variedades sociales de la lengua y su uso depende del nivel socioeconómico del hablante, la edad, actividad profesional realizada o el grado de instrucción recibida.

Materiales y métodos

Con respecto a la metodología, este artículo se trata de una investigación cualitativa, descriptiva, de revisión bibliográfica y lingüística. Se considera que es cualitativa, porque tiene como finalidad recoger los discursos existentes en diversos contextos sociales y que hacen referencia a un tema en especial, con el objetivo de presentar un análisis e interpretación rigurosa sobre este asunto (Artavia, 2022).

Es descriptiva porque estudia el empleo del lenguaje popular y los significados que adquieren las personas en ciertos contextos. También se busca describir la forma en que son utilizados algunos términos y los significados que adquieren (Guía investigación descriptiva, 2022).

Además, es de revisión bibliográfica porque para su desarrollo se consultaron diversas fuentes bibliográficas, entre ellas: diccionarios, enciclopedias, manuales, publicaciones de artículos científicos, libros (Riso, 2015).

Y lingüística ya que se encuentra dedicado al análisis de la lengua y las distintas variaciones y significaciones que sufre un término dentro de un discurso, ya sea oral o escrito (Instituto de Investigaciones Lingüística, 2016).

Resultados y discusión

Las letras de las canciones de Pedrito Altamiranda se dedican a ilustrar los problemas sociales, políticos, económicos del Panamá nuestro y la forma cómo el panameño asume esa realidad.

Vives de las apariencias, en los bolsillos dos reales.

Y solo tomas en serio, hacer viernes culturales.

Panameño, yo te canto, aunque te asustes;

panameño, oír lo que no te gusta.

Entre las historias de sus coloquios tenemos el canto a un panameño que vive de apariencia, que prefiere el lujo y el vicio antes que una vida saludable.

Por la mañana café, ja, pues no tiene ni para el pan.

En cambio, los días de disco, chupas en el Number One

Solo un plato de sopa lipton, te espera en el comedor.

La crítica apunta a ese interés desmedido por vivir de una forma que no se ajusta a su realidad ni a su medio, ya que Pedro Altamiranda, en algunas de sus canciones, describe o caracteriza al panameño como un ser elegante, conquistador y vicioso. Este cantautor, en sus composiciones, retrata al panameño como un individuo que quiere vivir una vida que no le corresponde.



A la panameña la representa como una mujer más preocupada por su apariencia personal, que por asumir otros roles de más importancia. Por eso, sus canciones están cargadas de expresiones como:

“Mi sueldo me lo echo encima”

En la expresión, “Con su cara dizque enojada”, el hablante da a entender que la mujer panameña refleja su distanciamiento de una vida familiar”. Por eso, Pedro se acerca en su discurso al receptor y le vuelve a repetir:

“panameño, yo te canto, aunque te asuste”.

“panameña, yo te canto porque me gusta”.

En estas líneas, la función se centra en el receptor y lo llama para que mire su realidad, aunque no le agrade. En cuanto al lenguaje empleado, este es un lenguaje popular, coloquial fácil de comprender y que permite mantener el hilo conductor de la comunicación.

Además, el lenguaje empleado, en las interpretaciones de Pedrito Altamiranda, es irónico, metonímico, metafórico y humorístico, donde las palabras se utilizan para ejemplificar, denunciar, censura diversas situaciones de la vida, valiéndose de un tono burlesco.

Por ende, por medio del uso de este tipo de lenguaje, los problemas no se expresan de manera directa, abierta o explícita, sino que se dan a entender a través de la crítica social. Se ejemplifica con los siguientes:

Cuadro 1

Lenguaje irónico, metonímico, metafórico y humorístico por Pedrito Altamiranda.

Lenguaje	Ejemplos
Metonímico	De noche se tiran plomo las dos calles una vez más. Van a mover las moléculas. Ayer era un gran honor tener limpio el apellido.
Metafórico	Me salió una bodega ambulante. Y mañana ...nos meten la tusa. ... sus 40 ladrones aquí son niños de pecho.
Irónico	Estropeada como un tango de Carlos Cardel. No es como el burgués que descansa en aire acondicionado.

Humorístico	Tienen artritis en la lengua y a la lengua con anemia. Que mujer más comelona. El agua le da culillo si le cae le manda al hueco. Pasan perros que hacen dieta.
-------------	--

Fuente: Diseño y elaboración propia de Martínez y Salcedo, (2023).

Todos estos aspectos acrecientan la receptividad del lector, porque se ve reflejado en estas canciones. Los registros lingüísticos que emplea revelan en él, un dominio sorprendente del léxico del habla del panameño:

Cuadro 2

Registros lingüísticos empleados por Pedrito Altamiranda.

Voces	enchocla, chupar, piropo, congo, moga.
La variedad léxica	en la forma como transforma el término huevo, al utilizar aumentativos o adverbios que señalan abundancia (huevón).
Supresión de la d final	recostao, prensao.
Voces extranjeras	black, white, back side.
Amplitud léxica de la palabra vulva	sapo, cuca, coneja, mota, cocada, almeja, torreja.
Voces de un lugar específico	El mercado: café, fritura y pan / frijoles, achiotos/ arroz/ bacinillas, camisón y camisillas.

Fuente: Diseño y elaboración propia de Martínez y Salcedo, (2023).

Conclusiones

En definitiva, el aporte de este reconocido artista sigue marcando huellas profundas en el acontecer diario, por su riqueza léxica y su importancia, como voz viva que canta y describe a los personajes del pueblo.

Por esta razón, el cantante Pedro Altamiranda se considera uno de los mejores exponentes del Calipso, en Panamá. Por medio de sus canciones, se dedica a describir y retratar la cultura, forma de expresión y los registros lingüísticos con los cuales se identifican algunos extractos sociales o

barrios populares. Además, en cada una de sus composiciones, se refleja una temática variada, inspirada en la crítica social o en hechos reales.

Incluso, en las interpretaciones del cantautor, se observa el empleo de un lenguaje cotidiano o popular que muchas veces aparece con un tono exagerado, irónico o burlesco, pero acompañado de mucho humor. En fin, casi todas sus canciones se dedican a describir la realidad o identidad de un pueblo que sufre, llora, ríe, baila, canta y disfruta de la vida, sin importarle lo que suceda a su alrededor o pensar en el mañana.

Referencias bibliográficas

- Artavia, A. (2022). *Fundamentos de investigación cualitativa en educación*. Universidad Estatal a Distancia, Editorial PROMADE.
- De Castro, M. (2012). *El carnaval y el calipso: escenario de confluencia cultural en el Caribe*. Disponible: http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num10/art16.pdf
- Guía investigación descriptiva, (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Disponible: <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf>
- Instituto de investigación lingüística, (2016). *Estudios de lexicografía*. Universidad de Costa Rica. <https://inil.ucr.ac.cr/programas/lexicografia/que-es-la-lexicografia/>
- La Prensa, (2018). *La música de Pedro Altamiranda*. Disponible: https://www.prensa.com/opinion/musica-Pedro-Altamiranda_0_5103989597.html
- Lopera Medina, S. (2014). El uso del lenguaje coloquial en los cumplidos en una población universitaria. *Lingüística y Literatura*, (66), 89-103.
- Mata, S. (2012). *Registros Lingüísticos*. Disponible: <https://es.slideshare.net/sergiomatapardo/registros-lingsticos-14624563>
- Mogollón Martínez, Y.C. (2013). Palabras en prisión: La jerga como expresión del mundo carcelario en Urbina Estado de Lara. *Paradigma*, 34(2), 73 – 91.
- Molina, D. (2018). *El calipso con sabor panameño*. Disponible: <https://www.enexclusiva.com/03/2018/cultura-y-gastronomia/el-calipso-con-sabor-panameno/>
- Oropeza, N. y López, R. (2008). *El Calipso del Callao: expresión musical, teatro y danza venezolana*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela.



Disponible: <https://efdeportes.com/efd118/el-calipso-del-callao.htm#:~:text=El%20Calipso%20es%20un%20ritmo,del%20oro%20en%20la%20zona>

Real Academia Española, (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.). ESPASA Libros.

Riso, J. (2015). *Técnicas de investigación documental*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). Disponible: <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>