

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
ICASE**

ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

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

43

Revista Anual, Enero - Diciembre 2018

ISSNL 2644-3775

Estado del arte de los fundamentos pedagógicos y didácticos de la formación del docente en la modalidad virtual

Págs. 1 - 21

Nilsa Morales*

Ernesto Botello**

— Universidad de Panamá
— Facultad de Ciencias de la Educación

— Departamento de Didáctica y Tecnología Educativa
nilmo300@hotmail.com.*

— Departamento de Desarrollo Educativo
ernestobotello@yahoo.es**

Fecha de Entrega:
Agosto de 2018.

Fecha de Aceptación:
Septiembre de 2018.

Resumen

El objetivo de esta publicación es dar a conocer el estado del arte de los fundamentos pedagógicos y didácticos utilizados en la carrera de docencia media diversificada, que ofrece la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá en su modalidad virtual, para la formación de profesores que proceden de diversas áreas de especialización a nivel de sus licenciaturas. Para obtener la información requerida se utilizó una encuesta siguiendo la escala de Likert, y un panel de expertos con la finalidad de obtener juicios colectivos y consensuados para la validación de la información.

La aplicación de ambos procedimientos, tanto a profesores/tutores, estudiantes y expertos consultados, llegó a generar algunas inquietudes sobre la necesidad de revisarse y autoevaluarse a sí mismos sobre cómo se han trabajado estos fundamentos y la posibilidad de mejora en su práctica docente desde la modalidad virtual.

En los hallazgos más relevantes se identifica que el mayor éxito está directamente vinculado a la significatividad del rol pedagógico y didáctico que debe desempeñar el docente/tutor como eje fundamental en la creación y recreación del conocimiento.

El estudio ofrece además de los hallazgos algunos aportes construidos desde la investigación y la experiencia atesorada por los autores en más de ocho (8) años de experiencia en entornos virtuales para el aprendizaje.

Palabras clave

Estado del arte, fundamentos pedagógicos y didácticos, educación virtual, tutoría.

State of the Art of the Pedagogical and Didactic Foundations of Teacher Training in the Virtual Modality

Abstract

The objective of this publication is to present the state of the art of the pedagogical and didactic foundations used in the diversified teaching program offered by the Faculty of Educational Sciences of the University of Panama in its virtual modality for teacher training. These professionals come from different areas of specialization at a degree level. To obtain the required information, a survey type instrument was used following the Likert scale and a panel of experts with the purpose of obtaining collective and consensual judgments for the validation of the information.

The application of both procedures, to teachers/ tutors, students and experts came to generate some concerns about the need to review and self-assess themselves on how these fundamentals have been worked on and the possibility of improving their teaching practice in the virtual modality.

Among the relevant findings, the greatest success is directly linked to the significance of the pedagogical and didactic role that the teacher / tutor should play as a fundamental element in the creation and recreation of knowledge.

The study offers, in addition to the findings, some contributions built from research and experience by the authors in more than eight (8) years of experience in virtual learning environments.

Keywords

State of the art, pedagogical and didactic foundations, virtual education, tutoring.

INTRODUCCIÓN

Los fundamentos pedagógicos y didácticos han sido, a través de los tiempos, temas de gran interés en el campo de la educación porque se constituyen en la base esencial para la creación y recreación de las experiencias de aprendizaje del estudiante que se está formando. En este sentido, cabe destacar que este interés se ha visto muy marcado desde las experiencias más tradicionales reflejadas en la modalidad presencial, guiada bajo la figura inmediata del docente en el aula de clases, hasta las prácticas de más reciente incursión con el surgimiento de la educación virtual y sus nuevas posibilidades para la formación de profesionales.

En torno a la experiencia de la educación virtual como estrategia para la formación de profesionales en la Carrera del Profesorado de Docencia Media Diversificada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá, se documenta según sus archivos que el lanzamiento del profesorado en la modalidad virtual, fue aprobado a partir del primer semestre del año 2010 y se mantiene hasta la fecha. Es así que este recorrido académico en la carrera impulsa y favorece la posibilidad de revisar cómo se han construido las fundamentaciones de estos procesos formativos sostenidos desde la virtualidad, compartiendo de esta forma el estado del arte que caracterizan los fundamentos.

El término “*estado del arte*”, evoca algunos significados que nos remiten a examinar cómo se hace y construye algo, presumiendo de entrada que debe existir algún nivel de elaboración. Según Normas APA, el estado del arte, proviene originalmente del campo de la investigación técnica, científica e industrial y significa, en pocas palabras, la situación de una determinada tecnología. Esta noción ha pasado a los estudios de investigación académica como “el estado o situación de un tema en la actualidad”. Es una forma de aludir a lo que se sabe sobre un asunto, lo que se ha dicho hasta el momento que ha sido más relevante.

En la presente publicación, el estado del arte hace referencia a la construcción de un análisis de tipo documental en el que se recopila y comparte los avances más importantes que se han logrado conocer a través de la experiencia en el nivel de elaboración y practicidad de los fundamentos que modelan lo pedagógico y didáctico en la modalidad virtual en la Carrera de Docencia Media Diversificada.

En el tema de la educación virtual es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las Tic para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender.

Es una estrategia basada en el uso intensivo de las nuevas tecnologías, estructuras operativas flexibles y métodos pedagógicos y didácticos altamente eficientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permite que las condiciones de tiempo, espacio, ocupación o edad de los estudiantes no sean factores limitantes o condicionantes para el aprendizaje (Coll, 2004, p.7).

Desde el interés y objetivo principal de la investigación que respalda esta publicación se rescata principalmente algunos conceptos claves construidos y experimentados desde la educación virtual, tales como: *“métodos pedagógicos y didácticos altamente eficientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje”*.

Es claro que en la revisión y transposición didáctica de estos conceptos al escenario de la educación virtual y sus posibilidades prácticas existen muchas inquietudes relacionadas a cómo se construyen estos procesos y los significados que asumen en su practicidad los aspectos vinculados a sus fundamentos, ya que se espera que estos produzcan un impacto positivo en el proceso educativo. Chevallard (2005) afirma: *“La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposición didáctica stricto sensu”*. (p.45). Se requiere grandes esfuerzos en las formas sobre cómo se trabajen algunos contenidos desarrollando verdaderas creaciones tanto en sus fundamentos pedagógicos como en los didácticos para responder a las necesidades de la enseñanza y sus procesos formativos.

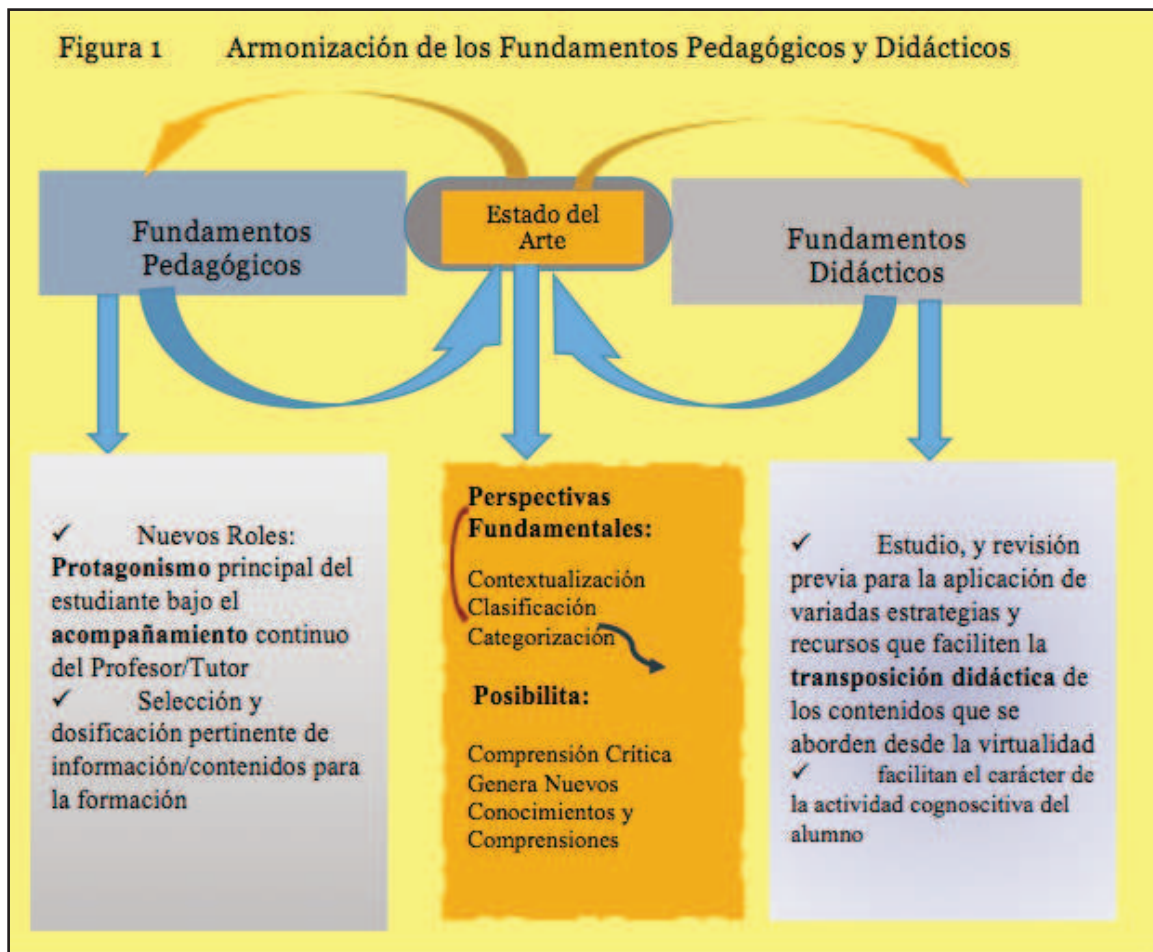
Desde esta revisión conceptual cuyo mayor énfasis realza los aspectos vinculados a la impactación del proceso educativo, sus dimensiones, organización y estudio de la formación, se devela entonces que en una aproximación a la caracterización de estos fundamentos pedagógicos para la educación virtual se procuraría privilegiar el arte de cómo se transmiten experiencias, conocimientos, valores, con toda la versatilidad y pertinencia de los recursos tecnológicos que mejor promuevan el trabajo colectivo e independiente de los estudiantes en formación.

Para una mayor comprensión y aproximación de los conceptos y el accionar práctico de ambas disciplinas es necesario aclarar que existe una relación muy marcada entre los horizontes de lo pedagógico y didáctico. Los fundamentos pedagógicos trasladados al escenario virtual tienen que interesarse por el fenómeno educativo y los fundamentos didácticos por el fenómeno de enseñanza y aprendizaje. Gutiérrez (1990) sostiene: *“Que el fenómeno educativo es mucho más amplio e implica entre sus elementos a la formación integral; en cambio, lo didáctico trata de la enseñanza; de cómo se organiza, acerca y comparte la información en todo el proceso seguido”*. (p.19).

Es apreciable que la caracterización de los Fundamentos Pedagógicos trata sobre aspectos humanos integrales; mientras que los Didácticos concentran su interés en el aprendizaje cognoscitivo con crecientes esfuerzos en la búsqueda del aprendizaje significativo.

En este sentido, aunque existen aproximaciones conceptuales de estos términos con significados por separado, en la práctica real, resultaría muy desafortunada una didáctica desvinculada de la pedagogía, principalmente si se trata de la creación y recreación de estos fundamentos. De allí, el acentuado interés por conocer cómo se interpretan, y se empalman estos fundamentos en los procesos formativos desde la modalidad virtual en la carrera de docencia media diversificada.

A continuación, una Representación Dinámica que intenta mostrar la armonización de los conceptos más significativos:



Fuente: Creación de los autores Morales y Botello, 2012.

Parte Experimental

Tomando en cuenta los años ya transcurridos en los que se oferta la carrera para el profesorado de docencia media diversificada en la modalidad irtual en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Panamá (2010 a la fecha) y la cantidad de profesores/tutores como planta docente especializada al servicio de la modalidad, se evaluó la posibilidad de revisarnos desde las creencias

que cada uno podía aportar hasta la mejor elaboración posible de lo que se hace para formar a estos profesionales.

En esta forma, la investigación se llevó a cabo con la población de profesores/tutores del Programa Virtual durante los años 2012 al 2015 y con los estudiantes que formaban parte de este programa en esos años de la manera siguiente: profesores/tutores de planta; estudiantes; profesores/tutores de otras universidades del país con experiencia en la modalidad virtual; profesores expertos en educación a distancia; coordinador del programa en la modalidad virtual en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Cabe puntualizar que, por el tamaño pequeño de la población consultada se utilizó una muestra poblacional de sujetos (docentes, coordinador, estudiantes y expertos).

El modelo que se utilizó fue el de muestra no probabilística Intencional, ya que los sujetos fueron elegidos, según el cuidadoso criterio de los investigadores.

Por las características e interés del estudio en la recolección de los datos se recurrió en primera instancia al uso de los datos primarios, mediante la aplicación de un instrumento tipo encuesta a los docentes que atienden los diversos cursos en la modalidad virtual considerando que poseen la formación y la experiencia. También fue utilizada la consulta a expertos en el tema mediante la realización de un panel de expertos. Esta consulta estuvo representada por profesionales calificados y con experiencia en el campo de la enseñanza virtual.

También fueron tomados en cuenta en el estudio los actores principales del proceso educativo en la modalidad virtual, representada por los estudiantes cursantes en la carrera.

Así mismo, se practicó el uso de datos secundarios, como fuentes relevantes entre otros: Documentos relacionados a la creación y puesta en marcha del profesorado en docencia media diversificada de la Facultad de Ciencias de la Educación en la modalidad virtual; cuadros estadísticos de la matrícula de los estudiantes en la modalidad virtual; compilaciones de resúmenes e investigaciones vinculadas a la temática de interés; Revistas del Centro Interdisciplinario para el Desarrollo de la Educación Superior (CIPEDES). Centro virtual dirigido a establecer una red de investigadores del Brasil y del exterior, a

través de diversas modalidades de participación; Publicaciones del Banco de datos UNIVERSITAS. Iniciativa importante en el campo de la educación superior; RED. Revista de Educación a Distancia. Es una revista científica digital de acceso abierto. Publicada desde diciembre de 2001. Dedicada a enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, diseño instruccional y calidad en e-learning.

Es importante destacar, que la implementación de ambas técnicas, primaria mediante la aplicación del instrumento tipo encuesta y secundaria, en la revisión de diversos documentos, facilitó una mejor organización y utilización del material para la elaboración de: un instrumento tipo encuesta que se aplicó a expertos, docentes, coordinador y estudiantes, con la finalidad de conocer sus ideas y conceptos acerca de los fundamentos pedagógicos y didácticos que debe implementar el docente en la experiencia tutorial de cada curso que atiende en el profesorado de docencia media diversificada de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Vale destacar que la técnica de panel de experto, estuvo orientada a compartir, profundizar y aclarar mediante, una sinergia de equipo, los siguientes puntos: ¿Cuáles deben ser los aspectos en su nivel de elaboración y actividad practica que caracteriza los fundamentos pedagógicos y didácticos en la modalidad virtual para la formación en la carrera de docencia media diversificada?

En esta fase de la investigación, los participantes del panel de expertos tuvieron muy claro que el abordaje del tema de los fundamentos se hacía como un aporte a las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el programa del profesorado de docencia media diversificada de la Facultad de Ciencias de la Educación.

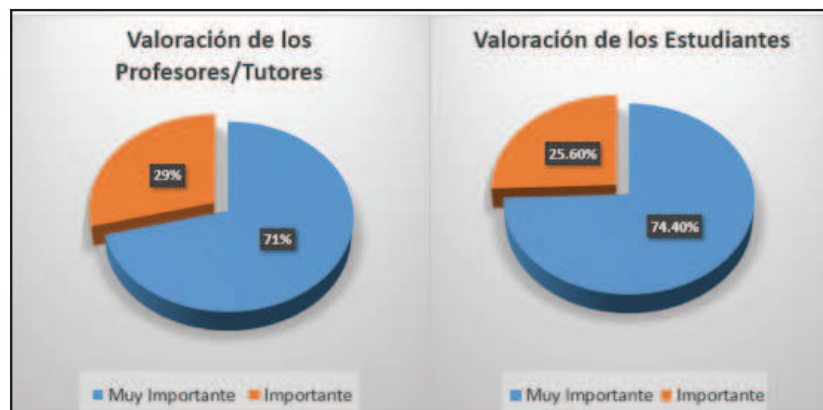
Finalmente, en apoyo a la fase experimental, se elaboró una matriz base con la finalidad de facilitar el registro y posterior análisis de las configuraciones más relevantes producto de la recolección de datos.

Bajo este contexto, la investigación se adentró a la búsqueda, análisis, interpretación y elaboración de categorías derivadas de los instrumentos aplicados para la definición más clara de los fundamentos pedagógicos y didácticos, enfatizando principalmente explicaciones holísticas y el estudio de configuraciones más que de entidades aisladas, a partir de la revisión de los datos recabados.

Resultados y Discusión

Para su mejor comprensión, se comparte en esta sección los resultados y la discusión de los aspectos más significativos que arrojó el instrumento aplicado a profesores/tutores y estudiantes.

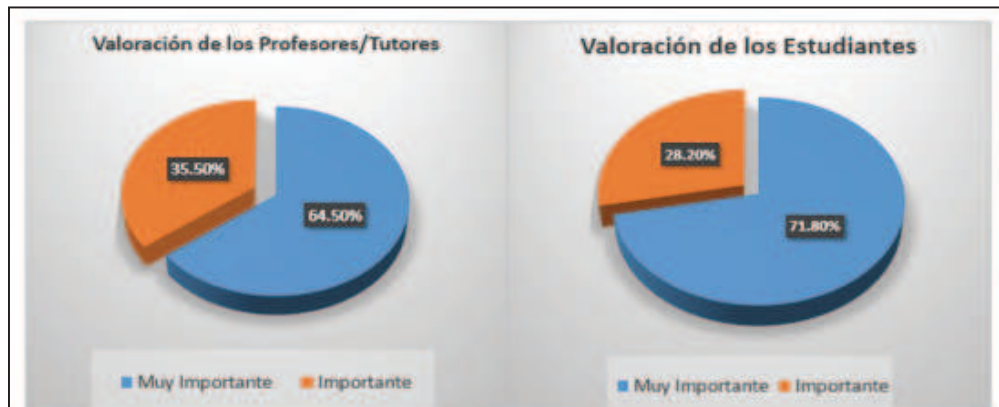
Gráfica 1. Valoración de los profesores/tutores y estudiantes sobre el diseño curricular en la modalidad virtual



Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

El diseño curricular se concibe como un proceso sistémico que establece una relación entre todos los componentes que se planifican y trabajan en estrecha interrelación, seleccionando medios y estrategias que propicien la construcción y apropiación de aprendizajes. Estos componentes se proyectan a través de la plataforma en su presentación, elaboración, descripción, competencias, ejes temáticos, evaluación y referentes bibliográficos de la asignatura o curso que se imparta.

Gráfica 2. Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre el aula virtual



Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

Un aula virtual es un entorno de enseñanza y aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por el ordenador, Por tanto, funciona como el espacio simbólico en el que se producen las interacciones entre profesor tutor, estudiantes y todas herramientas para la gestión del proceso comunicativo. Adell (2009) Afirma: “Que en el aula virtual se pueden reconocer cuatro dimensiones pedagógicas que va desde la dimensión Informativa, práxica, comunicativa, tutorial y evaluativa” (p.138).

Ambas gráficas muestran las respuestas de docentes y estudiantes, respecto al nivel de importancia que les otorgan a los aspectos relacionados con el Diseño Curricular y su colgado en el aula virtual.

Los profesores/tutores valoraron el diseño curricular con 71% en el nivel de Muy Importante, mientras que los estudiantes le otorgaron a este mismo aspecto un 74.40%.

Queda claro que ambos (tutores y estudiantes) coinciden en otorgarle un “Muy importante” a los mismos ítems.

La integración de los resultados destaca que sí se reconoce un nivel de elaboración como parte de la estructura que podría estar caracterizando los fundamentos en la modalidad virtual, y el mayor porcentaje lo otorgan los estudiantes.

Gráfica 3. Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre la motivación en la modalidad virtual

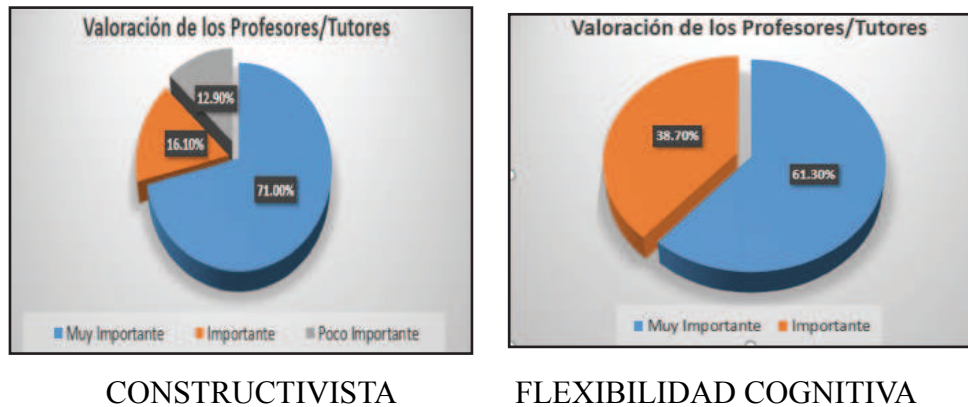


Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

La Motivación se refiere a la actitud y receptividad que tenga el Profesor/Tutor para interactuar con los estudiantes. Al respecto Moreno (1977), indica que: “Un estudiante motivado, con base en sus propios intereses y sus propias necesidades, estará en las mejores circunstancias para aprender. Por eso, será vital cultivar en el alumno la necesidad de aprender; entonces podremos considerarlo realmente motivado” (p.40).

La gráfica 3 permite destacar que tanto tutores como estudiantes coinciden en otorgarle una apreciación de muy importante a la motivación.

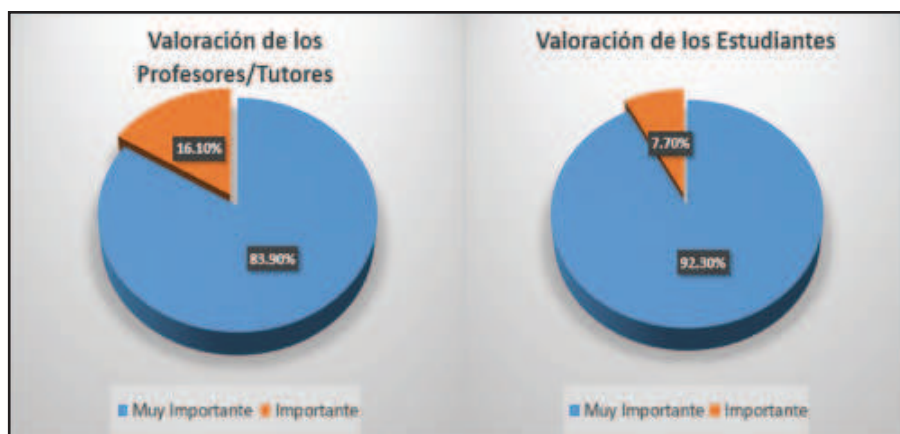
Gráfica 4 Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre las teorías de aprendizaje en la modalidad virtual



Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

En relación a las teorías, los profesores/tutores se inclinaron por la teoría constructivista y flexibilidad cognitiva. La teoría constructivista fue valorada por los profesores/tutores como muy importante con un 71%, mientras que la teoría de la flexibilidad cognitiva con un 61.30%.

Gráfica 5. Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre las orientaciones para las actividades de aprendizaje en la modalidad virtual

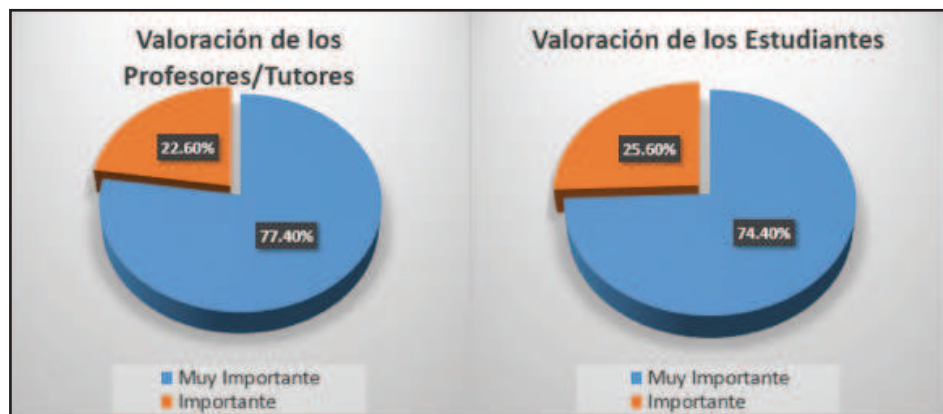


Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

Estas orientaciones en los entornos para el aprendizaje virtual son muy importantes, ya que pueden facilitar el éxito y permanencia del estudiante en su proceso formativo.

Según la gráfica 5 respecto a las orientaciones para las actividades de aprendizaje tanto profesores/tutores como estudiantes, coincidieron en otorgarle una valoración de muy Importante.

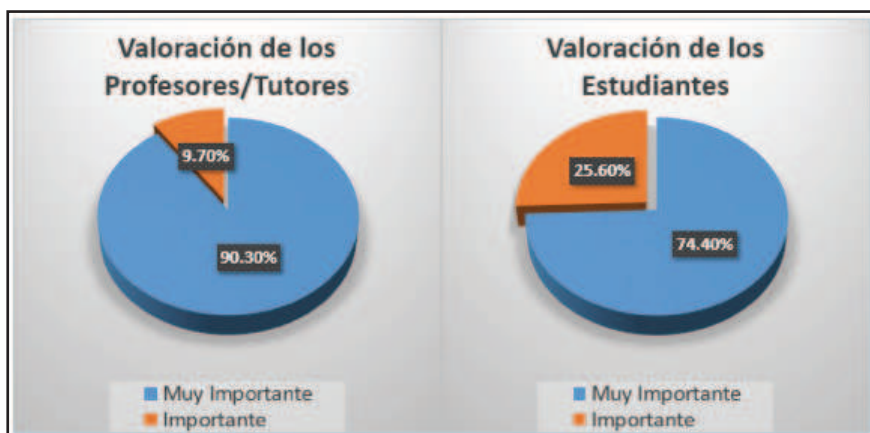
Gráfica 6. Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre las facilidades de acceso y navegación en la modalidad virtual



Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

La gráfica 6 sobre las facilidades de acceso y navegación en el espacio del aula virtual mostró que los profesores/tutores concedieron una valoración de muy importante con 77.40%, mientras que los estudiantes le otorgaron un 74.40%.

Gráfica 7. Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre la construcción de guías didácticas en la modalidad virtual



Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

La Guía Didáctica en los entornos virtuales para el aprendizaje constituye un instrumento fundamental para la organización del trabajo del alumno y su objetivo es recoger todas las orientaciones necesarias que le permitan al estudiante integrar los elementos didácticos para el estudio de la asignatura. García (2002) afirma: “La guía didáctica es el documento que orienta el estudio, acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlos de manera autónoma” (p.241).

Según la gráfica 7 los profesores/tutores consideraron con 90.30% y en el nivel de Muy Importante la construcción de guías didácticas, mientras que los estudiantes le otorgaron un 74.40% en el nivel de Muy Importante.

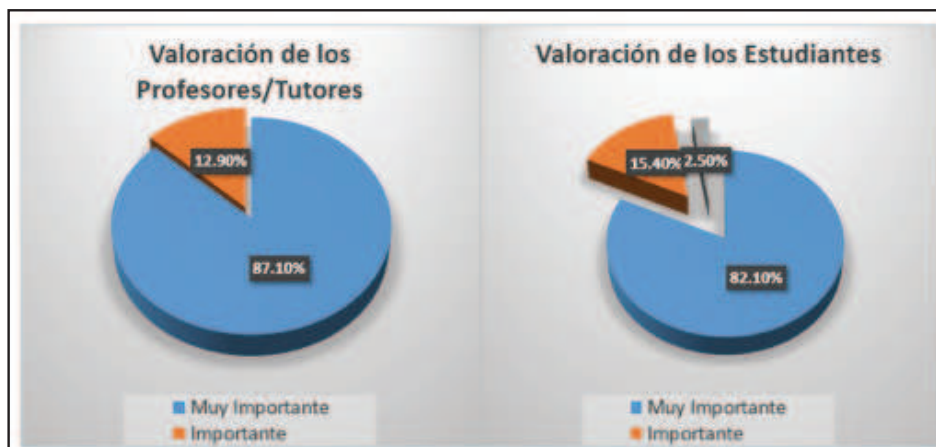
Gráfica 8. Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre la Adecuación de Contenidos



Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

La adecuación de los contenidos se refiere a la necesidad de efectuar ajustes de acuerdo a los requerimientos formativos de los estudiantes. Al respecto la gráfica 8 muestra que los profesores/tutores valoraron esta adecuación como Muy Importante con 90.30% y los estudiantes consideraron ese mismo aspecto con 74.40%.

Gráfica 9. Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre la Tutorización de calidad

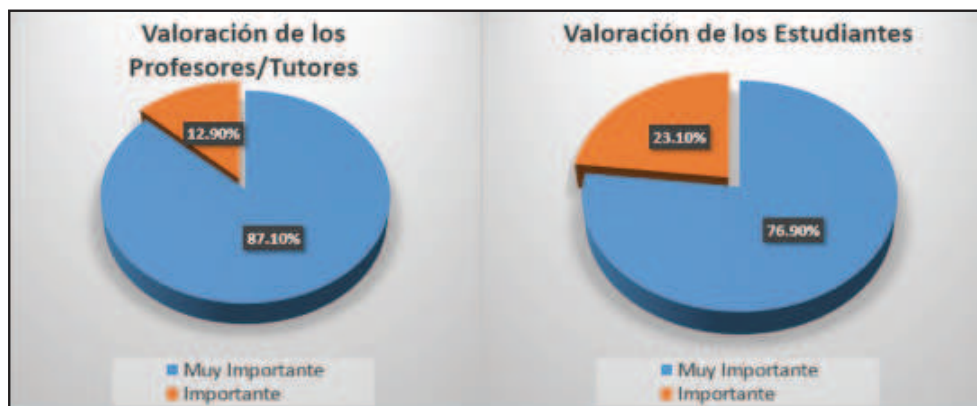


Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

Una tutoría de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad debe centrarse en la dinamización del grupo y en asumir funciones de organización de las actividades de motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje y facilitador educativo, proporcionando experiencias para el auto-aprendizaje y la construcción del conocimiento. Señala Borrero (2006) “*que es necesario avanzar hacia la profesionalización de los tutores dado su rol decisivo en los niveles de retención, calidad y frecuencia de las interacciones*”. (p. 26).

La gráfica 9 sobre la importancia de una Tutoría de calidad a nivel de los procesos de enseñanza y aprendizaje bajo la modalidad virtual refleja que los profesores/tutores le otorgaron un 87.10%, mientras que los estudiantes valoraron este mismo aspecto con 76%, ambos en el nivel de Muy Importante.

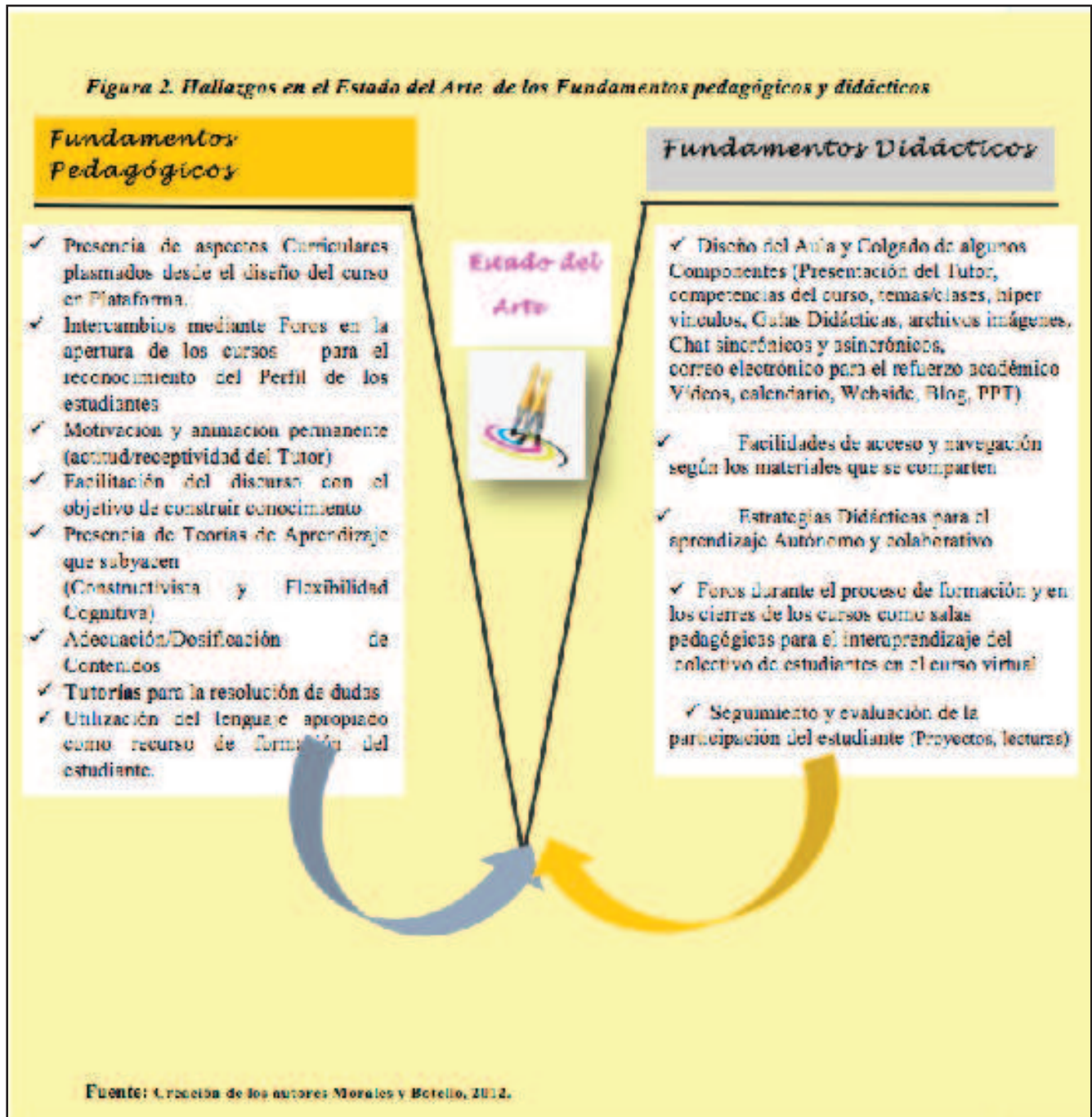
Gráfica 10. Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre la utilización del lenguaje apropiado



Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

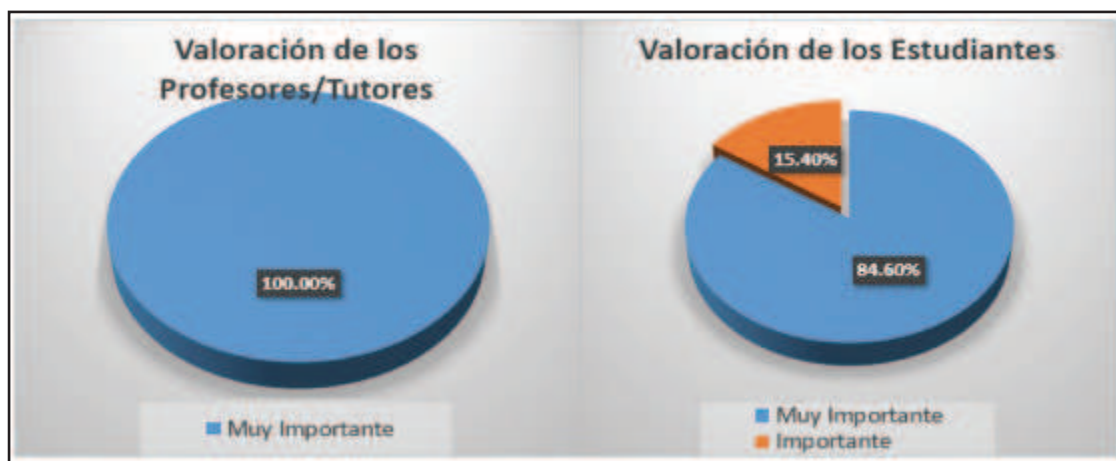
La utilización del lenguaje apropiado para un entorno virtual de aprendizaje constituye uno de los elementos claves en todo proceso de aprendizaje. En este sentido, la comunicación horizontal y dialógica propicia la actividad grupal y la construcción social del conocimiento, sobre todo cuando se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación.

Figura 2. Hallazgos en el Estado del Arte de los Fundamentos pedagógicos y didácticos



En la gráfica 10 los porcentajes demostraron que los profesores/tutores son conscientes de la importancia que tiene el lenguaje y la comunicación con 87.10% en el nivel de Muy importante; los estudiantes lo valoraron con 82.10% respectivamente.

Gráfica 11. Valoración de los profesores /tutores y estudiantes sobre Apertura, Proceso y Cierre Cualitativo de los Foros



Fuente: Información obtenida de los instrumentos aplicados años 2012-2015.

En cuanto a la moderación de los foros y el rol del tutor es interesante resaltar algunos puntos a tener en cuenta para una intervención exitosa. Salmon (1999) Enfatiza: *“El docente/tutor debe saber iniciar y cerrar los foros, comenzar cada tema invitando a la participación e intervenir de vez en cuando para encauzar el diálogo o realizar una síntesis de las intervenciones realizadas hasta ese momento”* (p.65).

La gráfica 11 demuestra que los profesores/tutores son conscientes de la importancia que tienen los foros en su proceso de apertura y cierre cualitativo como salas pedagógicas para el interaprendizaje del colectivo. Esta importancia la valoraron en un 100%, mientras que los estudiantes la consideraron con un 84.60% respectivamente.

También se consultó sobre la selección y uso de herramientas didácticas, a esta pregunta se destaca que tanto profesores/tutores como estudiantes, conceden niveles de Muy Importante de la manera siguiente: Tutores 74.2% al Chat, Calendario el 58.1%, Videos y Web Sites con el 54.9%.

Así mismo estiman que es Poco Importante, el uso del Power Point, Blog y Wiki con el 38.7%. Por su parte, la valoración de los estudiantes indica como Muy Importante el uso del Calendario con el 100%. Un 87.2% para el uso de los Videos. El 84% el uso del Chat y el 59.9%, el uso del Blog.

Queda claro por un lado, que en el análisis integral de las valoraciones otorgadas tanto por los profesores/tutores, como por los estudiantes subyacen estructuras que identifican aspectos muy puntuales de elaboración relacionadas a los fundamentos pedagógicos y didácticos; por otro lado, cabe agregar que se verificó y confirmó en el panel llevado a cabo con los expertos, y especialmente la apertura de las aulas por los tutores; la existencia de estas mismas estructuras organizadas y ordenadas para la atención de sus clases en la modalidad virtual de la carrera de docencia media diversificada.

A modo interpretativo y para la mejor comprensión, se comparte a continuación algunas aproximaciones simplificadas que develan el estado del arte de estos fundamentos a través del Diagrama V de Gowin dosificado. Izquierdo (1994) Enfatiza: *“Es una herramienta que sirve para propiciar el establecimiento de relaciones entre aspectos conceptuales y metodológicos que podrían demandar una elaboración y reconstrucción continua”* (p. 6).

CONCLUSIONES

Concluida la investigación, con un soporte triangulado de acciones metodológicas que consistieron en revisión del estado del arte sobre el tema investigado, análisis de la información recogida a través de la interpretación de las configuraciones más relevantes emanadas de la aplicación de Instrumentos y consultas a Expertos, se juzgó conveniente dejar plasmados algunos de los planteamientos más significativos.

En una mirada holística de los resultados, queda claro que, en el estado del arte de estos fundamentos sus aspectos más significativos reiterados tanto por profesores/tutores como por estudiantes, están relacionados con el diseño y organización del entorno para el aprendizaje y la calidad de la tutoría.

En aportes tanto de tutores como de los expertos consultados se reitera y confirma que es muy importante que las tutorizaciones para formar a este profesional de la docencia media diversificada

utilicen pautas motivadoras, implementen acciones de seguimiento al rendimiento de los estudiantes, promuevan la reflexión crítica y propicien mayores logros en los compromisos académicos de los estudiantes para la creación y recreación del conocimiento especializado.

Desde el ejercicio de la práctica docente en manos de los Profesores/Tutores existe un esfuerzo que intenta superar la brecha existente entre los paradigmas educativos tradicionales o mecanicistas, como las tendencias tecnologizantes que jerarquizan las nuevas tecnologías por encima de la significatividad de la formación del profesional mediante el empalme de los fundamentos entre el saber pedagógico y el saber didáctico.

El Estado del Arte de estos fundamentos en la carrera de docencia media diversificada devela que el ejercicio de la tutoría ha sido una Práctica construida en el hacer permanente y envuelve competencias que no son susceptibles de desarrollar en paquetes de ofertas para la capacitación o actualización, que siempre están determinadas a tiempos, careciendo así de posibilidades para la profundización.

REFERENCIAS

- Adell, J. (2009) Enseñar y Aprender en espacios virtuales. Tecnología Educativa. La formación del Profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga. 79 p.
- Arango, M. L. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Anexo 1. Universidad de Los Andes. LIDIE– Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. 87 p.
- Borrero, A. (2006) “Reflexiones acerca de la experiencia de formación continua de docentes por medio de TIC realizado por el Ministerio de Educación” en M. Arellano, y A. Cerda, (ed.) Formación continua de docentes: un camino para compartir, Santiago. 133 p.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y práctica educativa mediada por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Tecnologías y prácticas educativas. En:https://www.academia.edu/1062317/Psicolog%C3%ADa_de_la_educaci%C3%B3n_y_pr%C3%A1cticas_educativas_mediadas_por_las_tecnolog%C3%ADas_de_la_informaci%C3%B3n_y_la_comunicaci%C3%B3n
- Chevallard, Yves (2005, 3ª edición). La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Recuperado en: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf.

- García, Aretio, L. (2002): La Educación a Distancia, de la teoría a la práctica, Madrid, Ediciones Ariel, S.A. Educación. Barcelona. 222 p.
- Gutiérrez, Raúl, (1990) Introducción a la Didáctica. Editorial Esfinge, S.A. DE C.V. Estado de México. 239 p.
- Izquierdo, Mercè Aymerich. (1994). Alambique. [Versión electrónica]. Revista Alambique I. Disponible en: http://cmap.unavarra.es/rid=1T1HCLLW5-21K4FFX-1TY/la-v-de-gowin-un-instrumento-para-aprender-a-aprender-y-a-pensar_1_.pdf.
- Salmon, G. (2000). E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa. Barcelona: UOC. 123 p.

El uso de las TIC en la enseñanza del inglés: El caso de la Escuela de Inglés, Universidad de Panamá

Págs. 22 - 43

Adrián Jiménez
Julio

— Universidad de Panamá
— Facultad de Humanidades
— Departamento de Inglés
adrianjjmm@hotmail.com

Fecha de Entrega:
Febrero 2018.

Fecha de Aceptación:
Mayo 2018.

Resumen

El uso de la tecnología es fundamental en el nivel universitario, razón por la cual, se ha considerado importante conocer el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del inglés en la Universidad de Panamá. Para ello se utilizaron datos de una investigación realizada en el 2015, con el propósito de determinar el grado de conocimiento que tienen los profesores de la Escuela de Inglés en el uso de las TIC y su aplicación en el aula de clases.

Con este fin, se aplicaron encuestas a los profesores y a los estudiantes y se utilizó una matriz para analizar la presencia de las TIC en los programas analíticos. Según los resultados, la mayoría de los docentes tenía capacitación en algunos recursos tecnológicos como el equipo multimedia y los dispositivos móviles, entre otros. Sin embargo, pocos los utilizaban en el aula de clases. Además, muchos de los programas analíticos carecían de la presencia de las TIC.

Palabras clave

Tecnologías de la información y la comunicación, enseñanza del inglés, programas analíticos, recursos tecnológicos.

The use of ICT (Information and Communication Technology) in the Teaching of English: The case of the School of English, University of Panama

Abstract

The use of technology is fundamental at the university level, which is the reason why it has been deemed important to know how to use information and communication technologies in the teaching of English at the University of Panama. To this end, data from an investigation carried out in 2015 was used with the purpose of determining the degree teachers of the English School have applied ICT and its application in the classroom.

To this end, surveys were applied to teachers and students and a matrix was used to analyze the presence of ICT in analytical programs. According to the results, most of the teachers had training in some technological resources such as multimedia equipment and mobile devices, among others. However, few used them in the classroom. In addition, many of the analytical programs lacked ICT among their resources.

Keywords

Information and communication technologies, English teaching, analytical programs, technological resources.

INTRODUCCIÓN

La sociedad panameña ha ido cambiando con la entrada del siglo XXI. El surgimiento de la era digital, la sociedad de la información y el conocimiento y la globalización, han producido un gran desarrollo en áreas como el comercio, la industria, los servicios y la cultura en Panamá. Esta gran explosión de progreso ha puesto de relieve la necesidad de tener profesionales con conocimientos del idioma inglés como una de las competencias principales para que puedan responder a las demandas del Mercado.

La gran cantidad de turistas y comerciantes que se establecen diariamente en Panamá ha provocado una gran solicitud de panameños bilingües que excede a la población que domina el idioma. Para resolver esta crisis, los gobiernos en Panamá han manifestado la urgencia notoria de la enseñanza efectiva del inglés a nivel universitario. Una de las alternativas planteadas es utilizar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como apoyo.

El propósito principal de la investigación consiste en analizar el uso de las TIC en la enseñanza del inglés para conocer el grado de conocimiento que tienen los profesores y su implementación en el aula de clases. Buscamos respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué capacitación tienen los profesores de la Escuela de Inglés sobre las herramientas y recursos de las TIC que se utilizan para enseñar inglés en la Escuela de Inglés?, ¿Utilizan los profesores las TIC en la enseñanza del inglés en el aula de clases?, ¿Cuál es la concepción de los estudiantes con respecto al uso de las TIC en la enseñanza del inglés por parte de los profesores?, ¿Cuál es el papel de las TIC en los programas analíticos de la Escuela de Inglés?.

Con respecto al uso de las TIC en la enseñanza del inglés, Pizarro, G. y Cordero Badilla (2013), realizaron investigaciones sobre el uso de las TIC por parte de los profesores de lengua de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional de Costa Rica y llegaron a interesantes conclusiones. Una de ellas es que los recursos tecnológicos en la universidad sólo eran utilizados para la búsqueda de información y material de apoyo, pero no para el desarrollo creativo de los estudiantes en una clase de lenguas.

De acuerdo al estudio antes mencionado, las TIC solamente se utilizaron para activar las habilidades de escucha a través de películas, videos y música, pero se ignoró el uso de blogs, foros, chats, videoconferencias, redes sociales. Según estos autores, los profesores carecían del conocimiento de las TIC en el uso de procesadores de textos, diccionarios electrónicos, pizarras electrónicas, entre otras. Es decir, a pesar que los docentes reconocían la necesidad del uso de las TIC, su manejo y conocimiento en el aula de clases era limitado.

Martínez Rebolledo y Villalobos González (2013) presentan una interesante investigación de la forma como se enseña inglés utilizando las TIC a través de un estudio de casos sobre un profesor en la Universidad de Guadalajara y su experiencia usando las TIC incluyendo Internet, computadora y la plataforma de la universidad. La enseñanza se basa en un proyecto internacional de formación extranjera que se rige bajo el marco europeo de referencia para las lenguas e inicia con un examen para determinar el nivel del inglés del alumno para luego ubicarlo en el nivel que debe seguir.

El ambiente utilizado era mixto. Es una combinación entre clases presenciales y a distancia, utilizando el Internet como apoyo para enseñar inglés. Se encontró que una de las barreras para desarrollar el uso de las TIC fue la falta de capacitación docente y del interés de algunos profesores quienes manifestaron no necesitar las TIC en sus materias. En su trabajo recomienda que hay que capacitar al profesor constantemente para que adquiriera las habilidades necesarias para ser mediador, guía y tutor utilizando las TIC.

En el caso de la Universidad de Panamá, no hay mucha información sobre investigaciones acerca del uso de las TIC en la enseñanza del inglés. Sin embargo, podemos mencionar la de Mojgan Hashemi (2006) en su tesis doctoral titulada Formación del Profesorado de la Universidad de Panamá en Tecnologías de la Información y la Comunicación, cuyo propósito fue analizar la formación del profesorado de los Centros Regionales Universitarios de Azuero, Los Santos y Veraguas de la Universidad de Panamá en las Tecnologías de la Información y la Comunicación durante el año 2004-2005.

La investigación reveló que los profesores tenían mayor conocimiento en el procesador de texto, el Internet y el correo electrónico. Sin embargo, había deficiencias en el lenguaje de programación y las páginas web. Al estudiar la aplicación de lo aprendido en los cursos de capacitación de las

TIC en el aula de clases, se demostró que menos del 24% utilizaron las herramientas tecnológicas aprendidas en el aula de clases.

En la presente investigación sobre el uso de las TIC en la Universidad de Panamá se previó lograr una toma de conciencia con respecto a lo que se está haciendo en realidad con el uso de las TIC en la enseñanza del inglés en la Escuela de Inglés y tomar medidas para cambiar o mejorar dicha situación. Se considera que este trabajo es de mucha utilidad por lo siguiente: permite detectar el grado de conocimiento de los profesores en cuanto al uso de las TIC en la enseñanza del inglés y ayuda a tener una visión de lo que ocurre en el aula con respecto al uso de las TIC para poder realizar los cambios adecuados. Además, considerando los resultados, se pueden hacer ajustes al currículum e incorporar el uso de las TIC con la finalidad de mejorar la enseñanza del inglés y así fortalecer la carrera.

Métodos y materiales

Según el objeto de estudio, uno de los métodos utilizados fue el analítico ya que evidenció las diferentes definiciones de los autores con referencia al uso de las TIC en la enseñanza del inglés. El enfoque es contrastar lo que dice la teoría sobre el uso de las TIC para enseñar inglés a nivel universitario y la manera como se está dando en la Escuela de Inglés.

Otro método empleado fue el cualitativo ya que se indagó la realidad del uso de la enseñanza del inglés a través de las TIC. Para ello, se estudió cómo percibieron los profesores y los estudiantes el uso de la tecnología en la enseñanza del inglés y se analizaron los doce programas analíticos de tercer año inglés de la Universidad de Panamá que presentaban las asignaturas objeto del estudio. Finalmente, consideramos el método cuantitativo ya que recogió y analizó datos de acuerdo a las respuestas de las preguntas de investigación.

Dentro de los materiales utilizados en esta investigación, se pueden señalar los programas analíticos de las asignaturas de tercer año de la carrera de licenciatura en inglés de la Universidad de Panamá. Además, se examinaron libros, revistas, páginas web entre otros.

Para este estudio, se tomó en consideración a los 12 profesores responsables de los cursos de tercer año de inglés y a los estudiantes que cursaron el tercer año de la carrera de inglés en el turno matutino y nocturno en el 2015. La población de 61 estudiantes presentó diversas características. Los rangos de las edades están entre 18 y 55 años de hombres y mujeres.

Para efectos de conocer y comprender más claramente el propósito de la investigación se presentan algunos conceptos básicos.

La Escuela de Inglés

La Escuela de Inglés tiene una matrícula de alrededor de quinientos estudiantes y una planta docente de más de cincuenta profesores. Dentro de su currículum, contiene una licenciatura en Humanidades con Especialización en Inglés cuya última modificación fue en el 2010. Su campo ocupacional está orientado a todas las áreas laborales que requieran de profesionales con conocimientos de inglés como el comercio, educación, la banca, la industria, el turismo, el sector marítimo y oficinas de traducción

La Licenciatura en Humanidades con Especialización en Inglés tiene una duración de 8 semestres. Consta de 158 créditos totales y 3,150 horas de formación. Al finalizar el cuarto semestre, los estudiantes deberán aprobar un examen con un mínimo de 71 puntos, a los que aprueben el examen se les otorgará el título de técnico en inglés. El plan de estudios de la licenciatura en inglés consta de dos áreas de asignatura: El área de formación general y la de formación profesional.

El área de formación general está constituida por el Núcleo Común de carácter obligatorio el que contiene un 30% de las asignaturas de la carrera. El área de formación profesional tiene un peso de 70% y contiene asignaturas como traducción, inglés para propósitos específicos y enseñanza de la lengua inglesa.

La Escuela de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, en su papel de la principal forjadora de profesionales con el conocimiento del inglés debe buscar una solución factible para mejorar la enseñanza de dicho idioma. Para ello, debe considerar la implementación de las TIC como alternativa de enseñanza.

Las tecnologías de la información y la comunicación: Concepto y uso en la educación

Con el pasar del tiempo y el surgimiento de la sociedad de la información y del conocimiento en todos los sectores, la necesidad de una actualización permanente en la educación se hace eminente. La aparición de nuevos entornos virtuales de enseñanza basados en la tecnología superan las barreras del espacio y del tiempo. Todos estos cambios tecnológicos, exigen modificar los roles de los profesores, del alumno y de las otras partes del currículum. Los estudiantes dejan de ser simples receptores pasivos a agentes de cambio capaces de crear y realizar proyectos. Los profesores pasan de simples transmisores del conocimiento a guías y facilitadores.

Toda esta situación, hace necesario incorporar la tecnología como parte del currículum a nivel universitario. Las universidades necesitan participar de los procesos de innovación. Se precisa un currículum flexible y la realización de proyectos que busquen resolver problemas a los nuevos retos que tenemos. Según Mikre (2011), las tecnologías de la información y la comunicación se refieren a diversas herramientas tecnológicas y recursos utilizados para comunicar, crear, guardar y manejar información. Su concepto involucra todos los instrumentos utilizados tecnológicamente en el proceso de compartir y comunicar conocimiento.

Dentro de las definiciones podemos decir que tiene que ver con “las múltiples herramientas tecnológicas dedicadas a almacenar, procesar y transmitir información” (Zambrano Martínez, 2009, p.1). Estas herramientas incluyen el “hardware”, “software”, y la comunicaciones (internet, correo electrónico, la pizarra digital entre otras). Además, las TIC involucran servicios tecnológicos incluyendo la radio, cine, televisión, multimedia, aplicaciones digitales, web 2 entre otros.

Marqués (2000) define las TIC de la siguiente manera:

Conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las comunicaciones y las tecnologías audiovisuales que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, internet, la telefonía, los medios de comunicación, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías nos proporcionan básicamente información, herramientas para su proceso y canales de comunicación, (p.3).

La sociedad del conocimiento va cambiando conforme avanza la tecnología. Estos cambios de la sociedad van reflejados en la educación. Las herramientas tecnológicas deben ser utilizadas para que dichos cambios se vean reflejados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta revolución tecnológica debe dar oportunidad no solo para la asimilación de nuevos conocimientos sino también para el desarrollo del pensamiento creativo y reflexivo. Para Suárez, Almerich, Gargallo, y Aliaga (2010), las TIC deben dar la oportunidad de desarrollar el pensamiento creativo, es necesario romper con los esquemas tradicionales y empezar con la creación de nuevos escenarios.

Tanto los profesores como los estudiantes deben utilizar las TIC en los espacios educativos para generar nuevas ideas. Las nuevas tecnologías deben ser incorporadas en el aula de clases en los niveles superiores. Para ello se hace necesario no sólo el uso de software y equipo sino también una capacitación adecuada para que se pueda llevar a cabo con éxito. Las tecnologías de la información y la comunicación son recursos que brindan grandes oportunidades en su uso en la educación. Sin embargo, su desarrollo va a depender de la visión prospectiva y de cómo sea empleado en los diferentes campos educativos.

La integración de las TIC en el currículum

Las tecnologías de la información y la comunicación están produciendo transformaciones en el currículum. En otras palabras, el rápido avance de la ciencia y la tecnología ha obligado a realizar cambios que van produciendo mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los cambios podemos mencionar, que se pasa de una rigidez a una flexibilidad que permite mayor aprovechamiento por parte de los estudiantes.

Con la incorporación de las TIC, se están creando entornos que facilitan la enseñanza. El progreso individual y la información personalizada se están llevando a cabo gracias a las herramientas de la comunicación logrando éxito en la formación del profesional. Muchas veces se habla sobre el currículum sin tener una concepción clara de su significado, por lo que hemos optado por buscar una explicación concreta de lo que quiere decir. Según Zabalza (1991), el currículum tiene que ver con la formación que se pretende llevar a cabo en una institución, en este caso la universidad.

Uno de los aspectos fundamentales de la evolución de la educación superior tiene que ver con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el currículum. Existen grandes posibilidades didácticas de las TIC en relación con los fines educativos. Según Sancho Gil (2006) para integrar las TIC en el currículum se necesita el uso de las tecnologías para planificar estrategias, para apoyar al docente y para aprender el contenido de una disciplina. Su planificación curricular involucra la satisfacción de las necesidades y demandas educativas. Dentro de esa integración, continúa describiendo la autora, se hace necesario los conocimientos prácticos y actitudinales de la alfabetización digital, tales como el aprendizaje de ordenadores, programas, mantenimiento de equipos. Además, se hace indispensable su introducción en las asignaturas. Se debe manifestar su aplicación en cada materia en el programa analítico. Es función del profesor conocer los instrumentos tecnológicos que se utilizan en su especialidad y los recursos didácticos que le pueden proporcionar las TIC.

El éxito de la integración de las TIC en el currículum va a depender de una constante investigación y evaluación en cuanto a su desarrollo en el proceso educativo. El objetivo de la inclusión de las TIC es optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la creación de personas críticas y reflexivas. Para ello se requiere de una inversión económica, cambios de la política educativa y una concientización de la comunidad educativa en general.

El uso de las TIC en la enseñanza del inglés

Las tecnologías de la información y la comunicación han jugado un papel muy importante en la enseñanza del inglés a través de los tiempos. Su aplicación ha contribuido a mejorar las habilidades de los estudiantes. Los profesores deben tomar ventaja de este fabuloso recurso para mejorar la forma de enseñar. En este mundo globalizado, el uso del idioma inglés cambia constantemente. Por consiguiente, el enfoque de esta realidad debería ser tomada en cuenta en la enseñanza. Los estudiantes, según Kavaliauskiene (2015) carecen de la exposición a un auténtico ambiente de aprendizaje.

Una de las formas para exponer a los estudiantes a estos cambios es a través de la Internet. De acuerdo a los lingüistas, este instrumento tecnológico refuerza una gran variedad de ambientes de enseñanza. El uso de la Internet es una de las formas efectivas para facilitar la comprensión del

idioma inglés. Por ejemplo, pueden ver videos, aprender vocabulario con imágenes reales, conversar con personas nativas en inglés mediante video conferencias entre otras actividades que son muy provechosas. De acuerdo a Warschauer, Shetzer y Meloni (2000) esta herramienta permite a los estudiantes interactuar por medio de gestos, contacto visual y expresiones faciales para entender el significado: Hughes (2005) manifiesta que esta tecnología produce efectos positivos en el proceso del cerebro para adquirir el lenguaje.

Las TIC también ayudan al aprendizaje colaborativo el cual, según Gerlach (1994), promueve la enseñanza y el aprendizaje a través de la participación de grupos de estudiantes, quienes resuelven juntos problemas o crean proyectos. Las TIC crean un gran ambiente social donde los estudiantes comparten diversas perspectivas y aprenden unos de los otros. A través de la tecnología, los estudiantes aumentan su conocimiento del idioma inglés y desarrollan una visión cultural global además “*enfatisa el uso de materiales auténticos para promover la comunicación*”. (Breen y Candlin, 2001, p.45).

Funciones del docente de inglés en el uso de las TIC

Con respecto a las funciones del docente de inglés en el uso de las TIC, Warschauer (2002), señala las siguientes:

- a. El docente debe tener una actitud positiva a la hora de desarrollar el equipo tecnológico. Tener la capacidad de integrar la tecnología en los entornos de información. Estar entrenado para el uso de la tecnología tanto del hardware como del software. Su formación debe ser permanente.
- b. Debe tener la capacidad de utilizar estrategias de comunicación de manera virtual. Ser capaz de manejar los entornos tecnológicos. Conocer la forma de trabajar virtualmente delante de una cámara. Conocer los espacios que se utilizan en el medio digital.
- c. Como tutor virtual, el docente de inglés debe potenciar la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ser significativo. Ser un crítico constructivo. Tener la capacidad de ayudar al alumno para que trabaje por sí mismo. Que construya su propio conocimiento.
- d. Los docentes de inglés deben ser consultores de la información. Deben dominar las técnicas para buscar materiales y recursos de información. Tener dominio sobre las herramientas tecnológicas para utilizarlas con éxito en sus alumnos.
- e. Deben ser facilitadores. Brindarles a los estudiantes las herramientas tecnológicas necesarias para que el estudiante pueda desarrollar su poder creativo.

Dentro de las funciones del docente, podemos señalar que es importante que tenga las competencias necesarias en las TIC para poder ejercer sus funciones. Un docente que no conoce el uso de las TIC nunca podrá ser un tutor ni brindar las herramientas tecnológicas necesarias. Por lo tanto, es necesaria la capacitación del docente en las TIC para que tenga éxito en sus funciones.

Recursos tecnológicos utilizados en la enseñanza del inglés

Las TIC en la enseñanza del inglés según Dudeney y Hockly (2007) se pueden utilizar de la siguiente manera:

- a. Utilizando los programas de Microsoft tales como Word, Excel, PowerPoint, Paint. A través de estos programas los estudiantes pueden expresar sus pensamientos en inglés, demostrar lo que saben. Buscar información y guardarla en estos programas. Buscar y pegar videos, figuras que le permitan mostrar lo que han aprendido.
- b. Utilizando la Web 2.0 como recurso didáctico. La Web 2.0 Permite la participación activa e interactiva de los estudiantes de inglés. Además, contribuyen a la creatividad. Herramientas como wikis, páginas web blogs, foros, newsgroup son parte de este recurso. Según Dudeney y Hockly (2007), otras de las atribuciones de este recurso es que contribuye a la formación de comunidades en línea y el uso del inglés tanto de manera oral como escrita. Como ejemplos de su uso se pueden mencionar lo siguiente: En las páginas web como Youtube, TED, los estudiantes pueden buscar videos, canciones, lecturas que pueden servir de complemento al material dado en clases. Además, los profesores pueden enviar a los estudiantes a leer determinadas lecturas en diversos sitios web como tarea. Además, se pueden realizar proyectos, investigaciones, encuestas entre otras actividades.
- c. Plataformas Tecnológicas. Las plataformas integran recursos de comunicación y colaboración. Está constituido por 3 categorías las cuales son las siguientes: Comunicación (mails, foros, chats, videoconferencias), Administración (registro de usuario, estadísticas y contenidos) (documentos, gráficos). Su uso permite darle seguimiento al estudiante. La comunicación en inglés se da de manera interpersonal. Ayuda al trabajo colaborativo. Dentro de sus funciones incluye el uso de chats, foros, gestión de archivos, calendario, glosario de términos entre otros. Dentro de las más comunes utilizadas en la enseñanza del inglés tenemos: Dokeos, Moodle, entre otros. La plataforma también se puede utilizar para videoconferencias por Internet.

Permite realizar comunicaciones de audio y video en tiempo real. Permite la comunicación entre el docente y los estudiantes. Aquí, se puede dar diálogos simultáneos rompiendo las barreras del tiempo y la distancia.

- d. Las tecnologías móviles. Tiene que ver con dispositivos y medios de comunicación de conectividad inalámbrica que permite al estudiante realizar diversas actividades sin tener que estar en un punto fijo. Como ejemplo de ello tenemos las computadoras portátiles (laptops, notebooks, tablets), los asistentes digitales (Palm,Pocket), teléfonos celulares y cualquier integración de estos dispositivos bluetooth, WiFi, entre otros.
- e. El aprendizaje de lenguas asistido por computador. El programa CALL (Computer-Assisted Language Learning) tiene que ver con las aplicaciones del computador para la enseñanza de idiomas. Este sistema va desde actividades de práctica y repetición hasta el ambiente virtual por internet. Este programa involucra materiales enfocados en los estudiantes que les ofrezca la oportunidad de ser autodidactas. Combina el aprendizaje interactivo y el individualizado. Tiene diversas funciones, puede ser utilizado para reforzar lo aprendido o como manera de autocorrección para el desarrollo personal.

Todos los recursos tecnológicos presentados son de gran ayuda para la enseñanza del inglés. Su aplicación va a depender de la capacidad que tenga tanto el profesor como los estudiantes y la conexión que exista de internet.

RESULTADOS

Capacitación de los profesores sobre el uso de las TIC en la enseñanza del inglés

Con relación a la capacitación técnica sobre el uso de las TIC para la enseñanza del inglés de manera general, en la encuesta un 67% de los profesores consideró que estaba capacitado para usar las TIC para la enseñanza del inglés y un 33% consideró que no estaba capacitado. Esta información nos indica que existe un número considerable de profesores que necesita capacitación. Warschauer (2002) señala que el docente debe estar entrenado para el uso de la tecnología tanto del hardware como del software. Además, su formación debe ser permanente. Luego de esta respuesta general sobre

el grado de conocimiento, en general, del uso de las TIC, procedimos a determinar su capacitación en áreas específicas. A continuación presentamos los resultados obtenidos en Tabla 1.

Tabla 1

Capacitación de los profesores sobre el uso de las TIC en la enseñanza del inglés

Tipo TIC	Porcentaje Capacitado	Porcentaje No Capacitado
Buscadores de internet	84%	16%
Manejo del equipo multimedia	75%	25%
Dispositivos móviles	59%	41%
Programas de enseñanza en inglés	50%	50%
Plataformas y aulas virtuales	50%	50%
Redes de Investigación	42%	58%
Web 2.0	42%	58%
Creación de páginas webs y blogs	25%	75%
Pizarra digital	17%	83%

Fuente: Encuesta aplicada durante el primer semestre del año 2015 a profesores de tercer año de la Escuela de Inglés de la Universidad de Panamá.

Como puede apreciarse en la Tabla 1, los datos expresan que en la encuesta realizada a los profesores de la Escuela de Inglés, con relación a la capacitación sobre los buscadores de Internet relacionados a la enseñanza del inglés, un 84% de los profesores manifestó estar capacitado y un 16% expresó no estarlo. Los docentes deben conocer las técnicas para buscar información y materiales que estén relacionados con los contenidos de su asignatura. Además, deben dominar las herramientas tecnológicas para utilizarlas exitosamente en su práctica pedagógica cotidiana.

En el manejo del equipo multimedia, el 75% de los profesores expresa que está capacitado y un 25% considera que no lo está. Esta información es relevante porque a través de la utilización de diversos elementos multimedia los profesores tienen la oportunidad de crear y producir materiales basados en los contenidos de la clase (Marqués, 2000).

En relación a los dispositivos móviles, un 59% de ellos señala que está capacitado en el uso de los dispositivos móviles para la enseñanza del inglés. Sin embargo, un 41% manifiesta que no lo está. Estos resultados son importantes porque el docente debe ser capaz de manejar los entornos tecnológicos y conocer la forma de trabajar en un medio digital. Hace falta mayor capacitación.

De acuerdo a la encuesta, el 50% de los profesores está capacitado en el uso de programas utilizados en la enseñanza del inglés (Rosetta Stone, Duolingo, Livemocha entre otros) y un 50% no lo está. Esta situación hay que considerarla porque es función de los profesores conocer y estar capacitado en la forma de utilizar estos instrumentos tecnológicos en su especialidad como complemento al uso de recursos didácticos más tradicionales.

Concerniente a la capacitación en el uso de las plataformas y aulas virtuales que enseñan inglés, sólo el 50% de los profesores está capacitado y el otro 50% no lo está. Estos resultados nos indican una de las debilidades que tienen los profesores en el uso de las TIC, ya que la capacitación en las plataformas es esencial en la enseñanza del inglés, según Dudeney y Hockly (2007), las plataformas integran recursos de comunicación y colaboración. Su uso permite al docente darle seguimiento al estudiante ya que la comunicación en inglés se da de manera interpersonal.

En la capacitación sobre el uso de las redes de investigación internacional utilizadas en la enseñanza del inglés, un 42% de los profesores manifiesta estar capacitado y un 58% expresó no estarlo. Sancho Gil (2006) declara que el éxito de la integración de las TIC en el currículum va a depender de una constante investigación y evaluación en cuanto a su desarrollo en el proceso educativo. Según nos muestran los datos, los profesores necesitan mayor capacitación en esta área para garantizar el uso correcto de las TIC en el aula de clases.

En la capacitación en la web 2.0 y otros recursos interactivos, un 42% de los profesores están capacitados en el uso de la Web 2.0 y otros recursos interactivos y un 58% no lo está. Hay que tomar en cuenta estos resultados para poder superar las debilidades que los docentes tienen con la tecnología. De acuerdo a Warschauer (2002), el profesor debe tener la capacidad de utilizar estrategias de comunicación de manera virtual. Debe ser capaz de manejar los entornos tecnológicos. Debe conocer la forma de trabajar virtualmente delante de una cámara. Debe conocer los espacios que se utilizan en el medio digital.

En la creación de páginas webs y blogs con fines educativos, un 25% de los profesores manifestó estar capacitado y un 75% que no lo está. Esta situación es preocupante, ya que no se está aprovechando los beneficios del uso de estas herramientas con fines didácticos como apoyo a las clases presenciales. De acuerdo con Bloch (2008), los profesores deben tomar ventaja del uso de los blog y las páginas

web en sus clases ya que son fáciles de crear y motivan mucho a los estudiantes. Además, fomenta la creatividad y permite el desarrollo de las 4 habilidades que son esenciales en el idioma inglés (leer, escuchar, escribir y entender).

En la capacitación en el uso de la pizarra digital, el 17% de los profesores señaló estar capacitado y un 83% de los profesores no lo está. Estas cifras son preocupantes puesto que en la Escuela de Inglés hay pizarra digital y la mayoría desconoce cómo utilizarla. Rodríguez Cobos (2009) nos dice que uno de los obstáculos en la enseñanza a través de las TIC es la falta de conocimiento por parte de los profesores para utilizar el equipo y los programas. Según el autor, muchos profesores son inmigrantes digitales y carecen de las técnicas y habilidades necesarias para manejar las TIC; por lo que prefieren no utilizarlas.

Uso de las TIC para la enseñanza del inglés en el aula de clases según los profesores y los estudiantes de la Escuela de Inglés

Tabla 2

Porcentaje del uso de la TIC en la enseñanza del inglés en el aula de clases en la Escuela de Inglés según los profesores y los estudiantes

Grupos	Si se utiliza (Porcentaje)	No se utiliza (Porcentaje)
Profesores	42%	58%
Estudiantes	20%	80%

Fuente: Encuesta aplicada durante el primer semestre del año 2015 a profesores y estudiantes de tercer año de la Escuela de Inglés de la Universidad de Panamá

Según los resultados de la encuesta, presentado en la Tabla 2, al preguntarles a los profesores si utilizaban las herramientas de las TIC como recurso didáctico en la enseñanza de inglés en el aula de clases, un 42% expresa que si lo hace y un 58% contesta negativamente. Aquellos profesores que empleaban las TIC manifestaron que generalmente sólo utilizaban el equipo multimedia para las presentaciones de las clases en PowerPoint o para mostrar videos.

Con respecto a este punto debemos recordar que una de las principales funciones del docente es brindarles a los estudiantes las herramientas tecnológicas necesarias para que puedan desarrollar su poder creativo (Warschauer, 2002). Al parecer, no se está cumpliendo con esta función en su totalidad. Es función del profesor conocer los instrumentos tecnológicos que se utilizan en su especialidad y los recursos didácticos que le pueden proporcionar las TIC. De acuerdo a los estudiantes de la Escuela de Inglés, sólo el 20% de los profesores utiliza las TIC en la enseñanza del inglés en el aula de clases y un 80% no lo hace. Los estudiantes expresaron que los profesores utilizaban el equipo multimedia principalmente para presentar las clases magistrales en PowerPoint. Con respecto a este punto, debemos recordar que una de las principales funciones del docente es brindarles a los estudiantes las herramientas tecnológicas necesarias para que puedan desarrollar su poder creativo (Warschauer, 2002). Las nuevas tecnologías deben ser incorporadas en el aula de clases en los niveles superiores.

Análisis de los programas analíticos del III año de la Escuela de Inglés

Para analizar los programas analíticos de la Escuela de Inglés, se utilizó una matriz. Este instrumento nos permitió evidenciar la presencia o no del uso de las TIC en éstos. Se examinaron los programas analíticos de tercer año, los cuáles son doce. Se tomó en consideración 6 criterios de análisis que son los siguientes: presencia de las TIC en las competencias específicas, en los contenidos, en las técnicas, en las actividades, en los recursos y en la evaluación. A continuación, presentaremos la matriz utilizada.

Grado de presencia del uso de las TIC en el programa analítico III año de la Escuela de Inglés

GRADO DE PRESENCIA DE LAS TIC	PUNTAJE	DEFINICIÓN
Ausencia	0	No existen elementos vinculados al uso de las TIC en la enseñanza del inglés
Regularmente Presente	1	El uso de las TIC en la enseñanza del inglés se encuentra implícitamente, no queda completamente clara
Presencia	2	El uso de las TIC para la enseñanza del inglés se encuentra de manera explícita en el programa

Tabla 3
Uso de las TIC en las asignaturas del programa curricular

ASIGNATURAS	Presencia de las TIC en las competencias				Presencia de las TIC en las actividades				Presencia de las TIC en los recursos				Evaluación
	de las TIC	de las TIC	de las TIC	de las TIC	de las TIC	de las TIC	de las TIC	de las TIC	de las TIC	de las TIC	de las TIC	de las TIC	
	Contenidos	Técnicas	Actividades	Recursos	Blog	Wiki	Skype	Web	Otros				
INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA INGLESA (INGLÉS 300)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GRAMÁTICA AVANZADA (INGLÉS 310A)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
GRAMÁTICA AVANZADA (INGLÉS 310B)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN (INGLÉS 320A)	1	1	0	2	2	0	0	2	2	2	2	2	1
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN (INGLÉS 320B)	1	1	0	2	2	0	0	2	2	2	2	2	1
COMPOSICIÓN AVANZADA (INGLÉS 340A)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COMPOSICIÓN AVANZADA (INGLÉS 340B)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LITERATURA COMPARADA CONTEMPORÁNEA (INGLÉS 362)	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0
CONVERSACIÓN AVANZADA (INGLÉS 380A)	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1
CONVERSACIÓN AVANZADA (INGLÉS 380B)	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1
INGLÉS PARA COMERCIO Y LEGAL (INGLÉS 391)	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0
INGLÉS PARA CIENCIA Y TECNOLOGÍA (INGLÉS 392)	2	2	2	2	1	1	0	2	2	1	0	2	1

Fuente: Programas analíticos del III año de la Escuela de Inglés modificados por última vez en el 2012.

En la tabla 3 se presentan los siguientes resultados:

En la asignatura de Introducción a la Lingüística Inglesa Inglés; 300, se observa que en lo único que tiene presencia de las TIC es en las Competencias Específicas. En todos los demás elementos del programa analítico no existe ninguna vinculación con las TIC.

En las asignaturas de Gramática Avanzada; 310a y 310b, sólo existe presencia de las TIC en los recursos. En todos los demás elementos, la presencia es nula.

En la asignaturas de Metodología de la Investigación; 320a y 320b, la presencia de las TIC se encuentra de manera explícita en las actividades y recursos (blog, web y otros). Se encuentra implícitamente en las competencias específicas, contenido y evaluación y no hay presencia en las técnicas.

En las asignaturas de Composición Avanzada; 340a y 340b, no existe ningún vínculo relacionado al uso de las TIC en la enseñanza del inglés; por lo que se concluye que no se toman en cuenta para nada.

En la asignatura de Literatura Comparada Contemporánea, sólo existe la presencia de las TIC en las actividades, técnicas y otros recursos. No existe ningún elemento de vinculación con respecto al uso de las TIC en los otros elementos.

En las asignaturas de Conversación Avanzada; 380a y 380b, el uso de las TIC se encuentra de manera explícita en las competencias específicas, contenidos, técnicas, actividades y recursos. En lo único que está implícito es en la evaluación.

En la asignatura de Inglés Comercial y Legal, está explícito en otros recursos e implícito en técnicas y actividades. Sin embargo, en las competencias específicas, contenido y evaluación no hay ninguna conexión con la presencia de las TIC.

En la asignatura de Inglés para Ciencia y Tecnología, aparece explícito en todos los elementos, con excepción de la evaluación que aparece implícito.

Con respecto a estos resultados, debemos recordar que uno de los aspectos fundamentales de la educación superior tiene que ver con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el currículum. Existen grandes posibilidades didácticas de las TIC en relación con los fines educativos.

Según Sancho Gil (2006) para integrar las TIC en el currículum se necesita el uso de las tecnologías para planificar estrategias, para apoyar al docente y para aprender el contenido de una disciplina. Su planificación curricular involucra la satisfacción de las necesidades y demandas educativas. Dentro de esa integración, continua describiendo la autora, se hace necesario los conocimientos prácticos y actitudinales de la alfabetización digital, tales como el aprendizaje de ordenadores, programas, mantenimiento de equipos. Además, se hace indispensable su introducción en las asignaturas. Se debe manifestar su aplicación en cada materia en el programa analítico

Esta situación descrita en la Escuela de Inglés involucra la revisión del currículum en cuanto al uso de las TIC, en la búsqueda de fuentes de información y materiales interactivos y la integración del currículum desde las actividades, proyectos que consideren el uso de estos recursos en los programas analíticos.

Las TIC en el currículum deben involucrar materiales didácticos, exponer contenidos y la comunicación entre profesores, alumnos y la comunidad educativa nacional e internacional; así mismo en las gestiones de secretaría académica, bibliotecas, actividades extracurriculares, entre otros.

El éxito de la integración de las TIC en el currículum va a depender de una constante investigación y evaluación en cuanto a su desarrollo en el proceso educativo. El objetivo de la inclusión de las TIC es optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la creación de personas críticas y reflexivas. Para ello se requiere de una inversión económica, cambios de la política educativa y una concientización de la comunidad educativa en general.

CONCLUSIONES

Luego de analizar los resultados del estudio se concluye que:

- Es importante que el docente del idioma inglés tenga las competencias necesarias en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para poder ejercer su función de facilitador y tutor frente a los diferentes cambios en la sociedad de la información. Según hemos visto, La mayoría de los docentes reconoce estar capacitado en el uso de algunas de las herramientas de las TIC para la enseñanza del inglés tales como dispositivos móviles, equipo multimedia y buscadores de internet.
- Los docentes necesitan mayor capacitación en los programas utilizados en la enseñanza de inglés, la de creación de blogs y páginas web con fines educativos, web 2.0, la pizarra digital, plataformas virtuales y el uso de las redes de investigación internacional.
- Un 58% de los profesores expresa que no utilizan las TIC como recurso didáctico para enseñar inglés en el aula de clases. Esta respuesta coincide con la de los estudiantes quienes manifiestan que la mayoría de los profesores (80%) no están utilizando las TIC en la enseñanza del inglés. Además, dentro de los recursos de las TIC utilizados por los profesores en la enseñanza del inglés, según los resultados de la investigación, generalmente sólo se emplea el equipo multimedia para las presentaciones de las clases en Power Point o para mostrar videos (20%).
- La capacitación de los profesores en los recursos y herramientas tecnológicas de las TIC en la enseñanza del inglés no garantiza que las TIC vayan a ser utilizadas en el aula de clase. Según los estudios presentados, no existe una relación directa entre el conocimiento de los profesores del uso de las TIC y su aplicación en la enseñanza del inglés. La parte práctica del empleo de la tecnología en la enseñanza del inglés tiene un porcentaje muy bajo en la Escuela de Inglés.
- Se reconoce que la mayoría de los programas analíticos de III año necesita incluir el uso de las TIC en la enseñanza del inglés, especialmente en las competencias, técnicas, actividades, recursos y en la evaluación.
- En las asignaturas de Composición Avanzada 340a y 340b, no aparece ni explícita, ni implícitamente el uso de las TIC en la enseñanza del inglés como parte de las subcompetencias, estrategia metodológica y evaluación. Solo tres (3) de las doce (12) asignaturas evaluadas: Conversación Avanzada (Inglés 380a), Conversación Avanzada (Inglés 380b) e Inglés para la Ciencia y Tecnología (Inglés 392), incluyen el uso de las TIC en su programa analítico en

todos sus elementos. Para el resto de las asignaturas, no existe una concordancia entre las competencias que se tienen que adquirir, los contenidos, la estrategia metodológica (técnicas, actividades y recursos) y la evaluación.

REFERENCIAS

- Bloch, J. (2008). Technologies in the second language composition classroom. Michigan. Teaching Multilingual Writers Pub.
- Breen, M., y Candlin, C. (2001). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. New York: Cambridge University Press. 45.
- Dudeny, G., y Hockly, N. (2007). How to teach English with technology. New York: Pearson-Longman.
- Gerlach, J. (1994). Collaborative learning: underlying processes and effective techniques. New York. Information Science Publishing Company
- Hashemi, M.(2006).Formación del profesorado de la Universidad de Panamá en Tecnologías de la formación y la comunicación.Tarragona: Universitat Rovira I Virgili. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8920>
- Hughes, H. (2005). The role of teacher knowledge and learning experience in forming technology-integrated pedagogy. *Journal Of Technology And Teacher Education*, 13(2), 1-7.
- Martínez Rebolledo, P. y Villalobos González, L. (2013). Estudio de casos sobre la actitud pedagógica del profesor Filex de la Universidad de Guadalajara hacia las TIC. Universidad de Guadalajara.
- Marquès, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad, 1-6. Recuperado de <http://pereMarquès.pangea.org/tic.htm>
- Mikre, F. (2011). The Roles of Information Communication Technologies in Education: Review Article with Emphasis to the Computer and Internet. *Ethiopian Journal Of Education And Sciences*, 6(2), 3-7. Recuperado de <http://www.ajol.info/index.php/ejesc/article/viewFile/73521/62437>
- Pizarro, G., y Cordero Badilla, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 1-8. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>
- Rodríguez Cobos, E. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TIC's en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (Vol 1, Nº 9). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/09/emrc2.htm>
- Suárez, J.M. Almerich, G. Gargallo, B. y Aliaga, F.(2010). Las competencias en TIC del profesorado y

- su relación con el uso de los recursos tecnológicos. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, (18, 10). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755>
- Sancho Gil, J. (2006). Tecnologías para transformar la educación. Tres Cantos, Madrid: Akal Ediciones.
- Kavaliauskiene, G. (2015). English for Specific Purposes World. Esp-world.info. Recuperado 30 Septiembre 2015, de http://www.esp-world.info/Articles_4/Kavaliauskiene.htm
- Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. TESOL Quarterly, 36 (3), 453-475. Recuperado de http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/developmental.html
- Zabalza, M. (1991). Diseño y desarrollo curricular (4th ed.). Madrid: Narcea. S.A.
- Zambrano Martínez, F. (2009). Las TICS en nuestro ámbito social. UNAM.MX, 10 (11). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art79/int79.htm>

Características educativas, demográficas, sociales y culturales de las madres adolescentes en Panamá

Págs. 44 - 65

Noemí Lucila
Castillo Jaén

— Academia
Panameña de
Psicología

noemilcastillo@
gmail.com

**Fecha de
Entrega:**
Octubre de 2018.

**Fecha de
Aceptación:**
Noviembre de
2018.

Resumen

La maternidad adolescente es un drama humano, porque ocurre en jóvenes que no han concluido su ciclo escolar, están poco preparadas física, psicológica, económica, social y culturalmente para la maternidad y muchos de los embarazos son producto de violaciones no declaradas o parte de un ciclo de transmisión intergeneracional y una práctica cultural extendida, particularmente en los grupos originarios.

Esta investigación se planteó como objetivos conocer la distribución geográfica de las madres adolescentes, las edades, el nivel educativo y la condición civil de las jóvenes. Se utilizó el análisis documental y las técnicas de análisis de datos estadísticos. Los resultados nos indican que hay más niñas madres en las áreas comarcales que en las ciudades, que la mayor frecuencia de nacimientos se da entre los 15 a 19 años, el mayor porcentaje en la premedia y que al menos el 72% de las madres de 10 a 18 años están unidas, hecho que disfraza la prohibición legal de contraer matrimonio antes de los 18 años.

Una de las recomendaciones a las que apunta el estudio es que se deben focalizar las intervenciones a niveles distritales, regionales y comarcales y definir la manera de impactar los aspectos culturales que están influyendo en la maternidad adolescente.

Palabras clave

Maternidad adolescente, comarcas, pobreza multidimensional, nivel de instrucción, estado civil.

Educational, demographic, social and cultural characteristics of adolescent mothers in Panama

Abstract

Adolescent motherhood is a human drama, because it occurs among young people who have not completed their school cycle, they are poorly prepared physically, psychologically, economically, socially and culturally for motherhood. Many of the pregnancies are the product of undeclared violations or part of a cycle of intergenerational transmission and an extended cultural practice, particularly among the aboriginal groups.

This research was aimed at knowing the geographical distribution of adolescent mothers, their ages, educational level and the civil status of young women. Both documentary analysis and statistical data analysis techniques were used. The results indicate that there are more mothers in the county areas than in the cities, and that the highest frequency of births occurs between 15 to 19 year olds, the highest percentage are in middle-school and at least 72% of the mothers of 10 to 18 years are simply united, a fact that disguises the legal prohibition of marriage before the age of 18.

One of the recommendations to which the study points is that interventions should be focused at district, regional and district levels and define the way to impact the cultural aspects that are influencing adolescent motherhood.

Keywords

Adolescent motherhood, counties, multidimensional poverty, level of education, marital status.

INTRODUCCIÓN

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018) señalan que:

...la adolescencia es una etapa fundamental de la vida en lo que se refiere a la Salud Sexual y Reproductiva (SSR) debido a los rápidos cambios físicos, hormonales y afectivos que se producen durante la pubertad, como la menarquia en las niñas y la nueva capacidad biológica de reproducirse (p.60).

La maternidad adolescente es un drama personal porque interrumpe, la mayor parte de las veces, de manera violenta, el ciclo normal del desarrollo humano. Las niñas y adolescentes entre los 10 y los 18 años deben gozar de su derecho a la educación, a la salud, a la recreación, al deporte, al ocio y a todas las actividades que conlleven bienestar y desarrollo social. Los embarazos forzados por violaciones o no deseados por falta de preparación para la maternidad, afectan su recorrido escolar, puesto que muchas jóvenes se ven obligadas a abandonar sus estudios para hacerse cargo de sus hijos, en ocasiones carentes de apoyo familiar y obligadas a insertarse en el mundo del trabajo, en ocupaciones informales o con salarios mínimos, que muchas veces no cubren sus necesidades básicas, las de su niño y la de los cuidadores con quienes tienen que dejarlo en sus periodos de trabajo.

La maternidad adolescente es un problema educativo, social, económico, cultural, de salud, de derechos, de desarrollo humano y de equidad. Se presenta en adolescentes por desconocimiento o falta de información; por la presión física y fisiológica de los cambios hormonales que experimentan y por sentimientos de inadecuación que confunden con amor o por necesidad de él; como una vía para escapar de la casa, de la violencia física o verbal, del abuso sexual, de la pobreza generalizada del hogar, la familia y la comunidad y en los grupos originarios, porque culturalmente una vez que las niñas alcanzan la menarquia pasan de la niñez a la adultez.

El embarazo temprano y las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) incluidos el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) / Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA), traen consigo consecuencias físicas, psicológicas y sociales devastadoras para el futuro de las jóvenes que pueden ir más allá de la adolescencia, durar toda la vida e incluso extenderse hasta las siguientes generaciones (OPS, OMS, 2018, p. 60).

Otras consecuencias físicas y riesgos del embarazo precoz, de acuerdo al Banco Mundial (BM) (2012) (Citado por OPS, OMS, 2018) son:

...el daño del piso de la pelvis, la preeclampsia, la eclampsia, la rotura de membranas o amniorrhexis y el parto prematuro. Además, el embarazo precoz puede tener repercusiones sobre la salud mental, como ansiedad, depresión, estrés postraumático pensamientos e intentos de suicidio y muertes por suicidio (p. 62).

La maternidad adolescente le reduce a la joven su oportunidad de reincorporarse al sistema educativo, lo que sistemáticamente la condiciona a formar parte del círculo de la pobreza y en ocasiones del círculo de la violencia, desde el que retrasmite a las futuras generaciones esa posibilidad, puesto que no solo se limita en su desarrollo, sino que impacta el desarrollo de las futuras generaciones. En este sentido, la (OMS, OPS, 2018), expresan que:

...el embarazo en adolescentes contribuye al mantenimiento de los ciclos intergeneracionales de pobreza, exclusión y marginación, ya que los hijos nacidos de madres adolescentes acarrearán a su vez un riesgo elevado de pobreza y resultados deficientes en materia de salud (p. 62).

La Salud Sexual y Reproductiva (SSR) de las madres adolescentes tiene que ser atendida como un tema de prioridad científica: las niñas y las jóvenes tienen derecho a conocer y cuidar todos los órganos y sistemas que conforman su cuerpo. Ninguno es más importante que otro, porque el ser humano es integral y además de su dimensión física, tiene una dimensión psicológica, socioemocional y espiritual. En el año 2008, representantes de gobiernos de América Latina y el Caribe, se comprometieron, en una Declaración Ministerial en la ciudad de México, a establecer Políticas de Educación Sexual. El estudio regional de seguimiento realizado en el año 2009 reportó que Brasil, Argentina y Costa Rica, disponían de políticas nacionales más avanzadas, todas las cuales detallaban las edades a las que los jóvenes deberían recibir educación sexual, el contenido de los programas y su inclusión obligatoria en las escuelas. Por otra parte, Colombia, República Dominicana, Bolivia, Chile, Nicaragua, Ecuador, El Salvador, Uruguay y Venezuela tenían distintos niveles de normas, que regulaban o no la inclusión de los programas en las escuelas, o no especificaban sus contenidos. En el Estudio mencionado, se informó que Perú delegó la administración de los programas a los gobiernos provinciales, y México, Haití y Panamá mostraron los niveles más bajos de políticas de educación sexual (UNICEF, 2016).

En los años 2014-2015, el Instituto Conmemorativo Gorgas de Estudios de la Salud (ICGES), en colaboración con múltiples instituciones nacionales e internacionales, presentó los resultados de la Encuesta Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (ENASSER 2014-2015), sobre la tasa de fecundidad, la salud reproductiva, la edad de inicio de vida sexual activa y el primer embarazo de las jóvenes, entre otros temas. Los resultados de la Encuesta Nacional señalaron que los nacimientos vivos de madres menores de 19 años mostraban una clara tendencia al ascenso desde el 2006.

La OPS, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) celebraron una consulta técnica en agosto de 2016 con el fin de evaluar la situación del embarazo adolescente y acordar enfoques estratégicos y acciones prioritarias para acelerar el progreso en la reducción de este flagelo. Una de estas acciones es hacer más visible el embarazo en la adolescencia, sus causas y consecuencias y los grupos más afectados, con datos desglosados a través de informes cualitativos y reportajes (OPS, OMS, 2018).

Tomando en consideración algunas de las recomendaciones de la consulta técnica de la OPS, UNFPA Y UNICEF, este estudio se planteó como objetivos, conocer el nivel educativo de las madres adolescentes panameñas; su distribución geográfica por provincias y comarcas; las edades más frecuentes en las que ocurre y su condición civil; con la finalidad de identificar su situación de vulnerabilidad, poniendo de relieve la importancia de ofrecer información adecuada de su prevalencia, que sirva para orientar las políticas públicas, educativas, sociales y de salud, que ayuden a las adolescentes a iniciar su ciclo de vida reproductiva con “un acceso óptimo a la información y educación y a los servicios de salud adecuados” (OPS, OMS, 2018, p. 60).

Este conocimiento puede coadyuvar a romper el ciclo de la pobreza en el que caen las jóvenes madres, quienes en su mayoría están pobremente preparadas, física, social, educativa, económica y culturalmente para afrontar esta situación. Para la realización de este estudio, se utilizó una metodología de análisis documental cualitativo y cuantitativo, de fuentes primarias y secundarias; de estudios nacionales e internacionales y de cifras oficiales del país, para la segregación, agrupación, análisis e interpretación de la información.

Reducir la prevalencia de los embarazos adolescentes, es una forma de reducir la alta prevalencia de pobreza en las mujeres de la región es un llamado de atención a las autoridades para que se aprueben

las reformas que se requieren para ofrecer una educación sexual integral a los jóvenes, con acciones focalizadas y orientadas a disminuir en el corto plazo, esta grave situación.

¿Cómo afecta la pobreza la maternidad adolescente?

De acuerdo con el informe sobre el Embarazo Adolescente y Oportunidades en América Latina y el Caribe: maternidad temprana, pobreza y logros económicos, del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Banco Mundial y el Informe de la OMS sobre Prevenir el embarazo precoz y los resultados reproductivos adversos en adolescentes en los países en desarrollo, las evidencias señalan que:

El embarazo en adolescentes se asocia a la pobreza, la exclusión social, la violencia sexual y de género y al matrimonio o unión precoces. Por todo ello, el embarazo en adolescentes afecta en forma desproporcionada a las chicas que ya están marginadas y también tiene consecuencias a largo plazo importantes sobre sus posibilidades de educación y empleo (OPS, OMS, 2018, p. 62).

Por otro lado, estudios realizados sobre embarazo temprano y pobreza, señalan que:

El embarazo adolescente es a menudo un componente de la pobreza intergeneracional, en la que los niños heredan la baja posición socioeconómica de sus padres. Tal y como han demostrado varios estudios realizados en países de América Latina, las niñas y mujeres de entornos socioeconómicos pobres de la región tienen más posibilidades de quedarse embarazadas siendo adolescentes que las de grupos socioeconómicos más ricos (OPS, OMS, 2018, p. 91).

Los resultados de la prueba ENASSER (2018) demuestran que la fecundidad en las madres adolescentes es mayor en los quintiles de menores ingresos (39.6 %), y que la fecundidad en el quintil superior, es mucho menor (5.8%). Así mismo diversos estudios señalan que:

...las madres adolescentes que viven en la pobreza, tienen menos probabilidades de acceder a servicios de salud reproductiva; de completar grados de escolaridad más altos y recibir educación sexual en las escuelas, de tener redes de apoyo social fuertes y de incorporarse al mercado de trabajo a edades más tempranas. (OPS, OMS, 2018, p. 91).

La Encuesta de Propósitos Múltiples realizada por la Dirección de Análisis Económico y Social del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) de Panamá, señaló que:

La incidencia de la pobreza multidimensional es superior en la población menor de 18 años. Esta cifra equivale al 49% de los pobres multidimensionales, es decir que 5 de cada 10 pobres en el país, son menores de 18 años (MEF, 2017, p. 45).

De acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2018), se muestra que Panamá es un país de Desarrollo Humano Alto y que ocupa la posición 66 entre 151 países del mundo.

Sin embargo, de acuerdo con el informe de United Nations Developments Programme (UNDP, 2018):

...tenemos una tasa de 81.8 nacimientos por cada mil adolescentes en edades de 15-19 años; hecho que representa más del doble del promedio de 38 nacimientos, en países con el mismo IDH. En Panamá, la maternidad adolescente, se encuentra más cercana a las cifras de los países menos desarrollados, que en promedio tienen 91 nacimientos por cada 1,000 madres adolescentes en las mismas edades (p. 41).

Los datos del informe de la OPS, la OMS, UNFPA y UNICEF (2018, p.19), indican que América Latina y el Caribe presentan la segunda mayor tasa de fecundidad en el mundo, con una tasa de 61.5 nacimientos por cada mil mujeres de 15-19 años, después del África Subsahariana que tiene una tasa de 101.3 nacimientos.

En el contexto regional, Panamá se encuentra entre los 5 países con mayor número de madres adolescentes en América Latina, precedido por Venezuela, Nicaragua, Guyana y República Dominicana. Países vecinos como Costa Rica y Colombia, presentan tasas mucho más bajas y Estados Unidos y Canadá tienen las tasas más bajas del Continente (Tabla 1). La calidad de la educación y la atención a estos problemas desde el sistema de salud y educativo, pueden ayudar reducir estas alarmantes tasas de fecundidad.

Tabla 1
Tasa de fecundidad en adolescentes de América Latina y el Caribe, comparadas con E.E.U.U. y Canadá, 2018

Promedio Regional de América Latina y Caribe	61.5
Solo Caribe	60.2
República Dominicana	95.0
Guyana	85.8
Nicaragua	85.4
Venezuela	85.3
Panamá	81.8
Argentina	62.8
Costa Rica	53.5
Colombia	47.5
Estados Unidos	18.8
Canadá	9.4

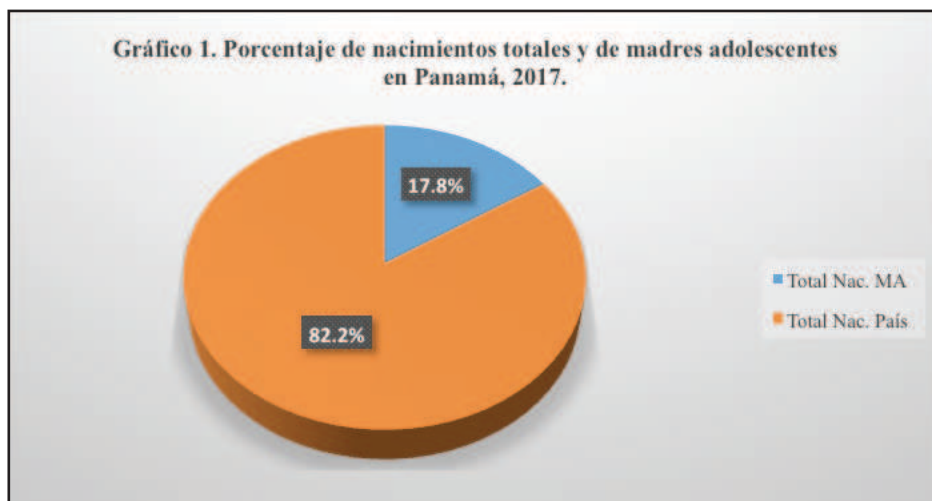
Fuente: Datos de UNDP (2018). Gender Inequality Index. Table 5. p. 38-41

En esencia, las adolescentes no están preparadas ni física, ni emocionalmente, ni desde la perspectiva educativa ni social para enfrentar la responsabilidad de ser madres. En este sentido, “el costo para la madre y el niño en términos del desarrollo de su potencial como individuos, así como el gasto público que implica el embarazo temprano, demandan políticas que consideren la complejidad del problema” (BID, 2016, p. 52). Los intentos de incorporar la educación sexual en las escuelas han sido rechazados en muchos momentos por la sociedad panameña, alegando que la educación sexual debe ofrecerse desde los hogares. Sin embargo, las recomendaciones de los organismos internacionales y los datos que se presentan para América Latina y Panamá ponen de relieve el impacto que tiene para el desarrollo del país la cifra de madres adolescentes y la importancia de reducir el embarazo y la maternidad adolescente a través de políticas educativas públicas que incorporen la educación sexual integral desde una perspectiva científica y de derechos humanos.

La propuesta de Ley 61 de Educación Sexual Integral realizada en el año 2014 y discutida en años subsiguientes, generó fuertes reacciones entre padres, maestros y sociedad civil, por considerar que es opuesta a la Patria Potestad, que establece el derecho de los padres sobre la crianza y educación de los hijos; que no es la escuela quién debe educar a los niños en la sexualidad y que esta Ley incorpora la discusión sobre temas de igualdad de género y matrimonio igualitario, aspectos sobre los cuales la sociedad tiene diversos criterios. En este escenario poco propicio para discutir el tema del embarazo y la maternidad adolescente, es importante reabrir el diálogo para revisar la situación desde una perspectiva científica, educativa y de salud, preservando los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA)

¿Cómo se distribuye la maternidad adolescente en el país?

La realidad del país es que el índice del embarazo y la maternidad adolescente son altos y ponen en riesgo la salud y el bienestar de las jóvenes madres y sus niños, con las consecuencias sociales, educativas, de salud, económicas y laborales esbozadas previamente. De acuerdo con los reportes del INEC (2018), el número de nacimientos en el año 2017, fue de 76,166, de los cuales 13,573 (17.8%) eran de madres adolescentes de 10-19 años (Gráfico 1).

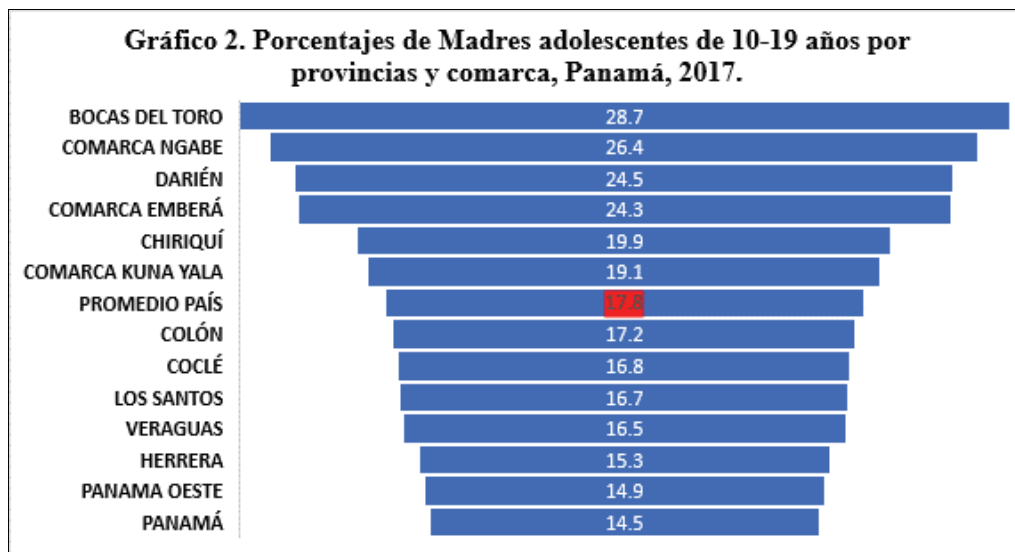


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 1. Nacimientos Vivos y Defunciones Fetales en la República: 1952-2017. Estadísticas Vitales Vol. II, INEC, Panamá, 2018.

El país está dividido geográficamente en provincias y comarcas, éstas últimas habitadas por los pueblos originarios, que en Panamá son 8 grupos y representan el 12.5% de la población total. Estos grupos de población normalmente tienen menores niveles de estudios, una situación socioeconómica más baja, lo cual puede contribuir a una mayor prevalencia de embarazos adolescentes.

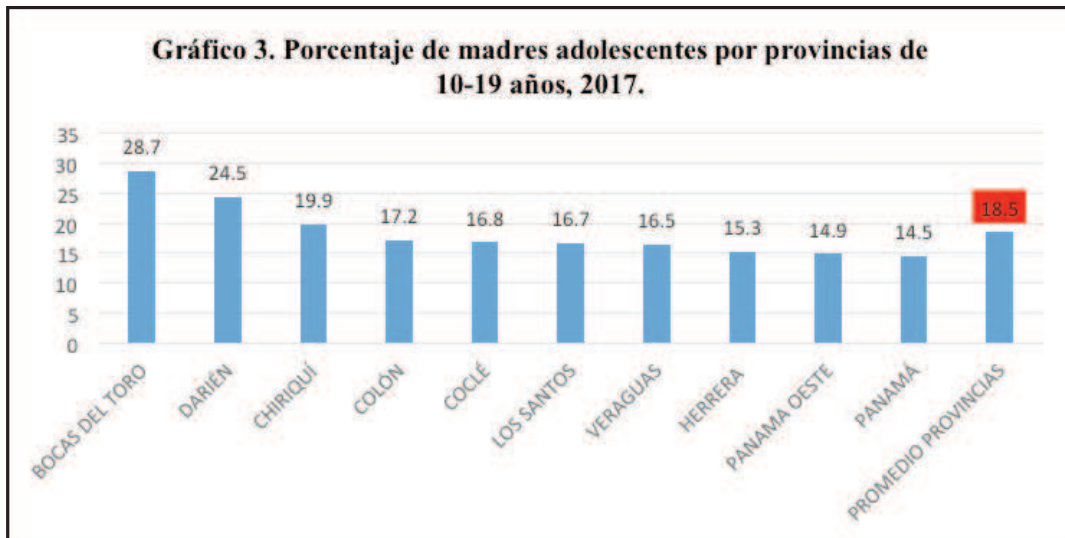
El informe de Salud Sexual y Reproductiva de la Pan American Health Organization (PAHO), (2010) señala que las poblaciones indígenas pueden tener una mayor prevalencia de inicio precoz de la actividad sexual que otros sectores de población (OPS, OMS, 2018, p. 94).

Muchos informes coinciden en que “los promedios nacionales pueden ocultar desigualdades en los subgrupos” (OPS, OMS, 2018 p. 41). Aunque el promedio nacional es de 17.8%, las comarcas y las provincias más alejadas del entorno urbano, tienen la mayor prevalencia de madres adolescentes entre 10 y 19 años (Gráfico 2).



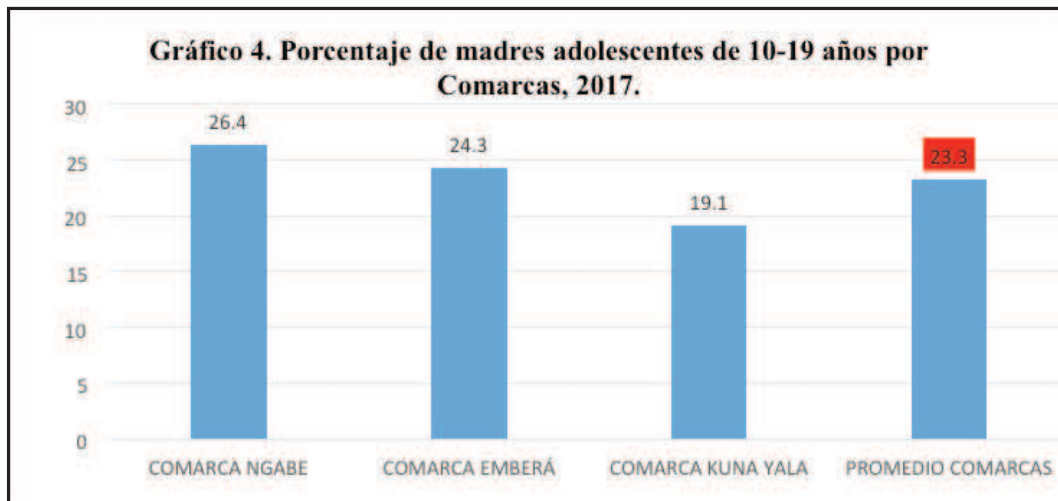
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 11. Estadísticas Vitales Vol. II, INEC, 2018.

Cuando se separan las provincias de las comarcas, en la República de Panamá, se observa que el promedio provincial (18.5) es menor y se acerca al promedio nacional (17.8). (Gráfico 3).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro No.11. Estadísticas Vitales Vol. II, INEC, Panamá, 2018.

Cuando se segregan las comarcas para un análisis más detallado, el promedio de madres adolescentes de 10 a 19 años es de 23.3; lo que representa 5.5 puntos porcentuales por encima del promedio nacional. (Gráfico 4).



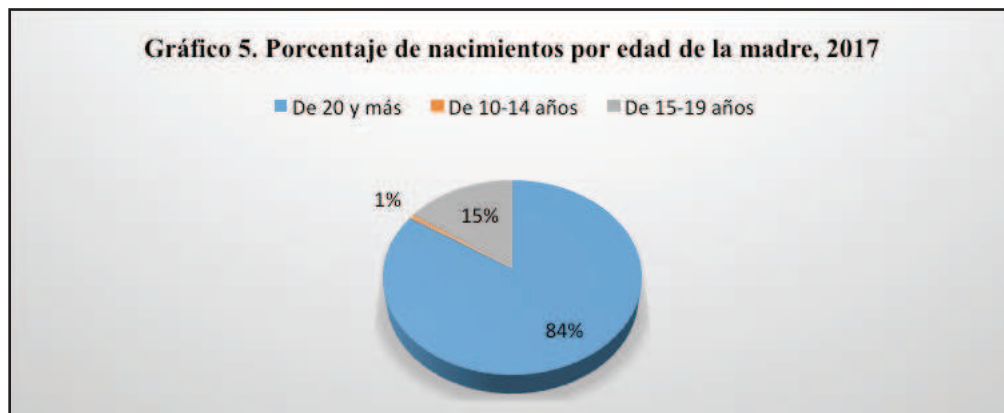
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro No.11. Estadísticas Vitales Vol. II, INEC, Panamá, 2018.

Es importante señalar que entre 2010 y 2015, la maternidad en adolescentes indígenas se redujo de 31% a 27.2% (ENASSER, 2018, p. 66) y de acuerdo con las cifras oficiales del año 2017 (INEC, 2018), -la cifra se sigue reduciendo al 23.3%. Los descensos más dramáticos se observan en la Comarca Emberá de 33.9 a 24.3 y en Kuna Yala de 30.4 a 19.1 (ENASSER, 2018, p. 68). Al presente parecen registrarse cambios importantes en la maternidad adolescente en las comarcas y en otras provincias del país.

¿En qué edades tenemos la mayor cantidad de madres adolescentes?

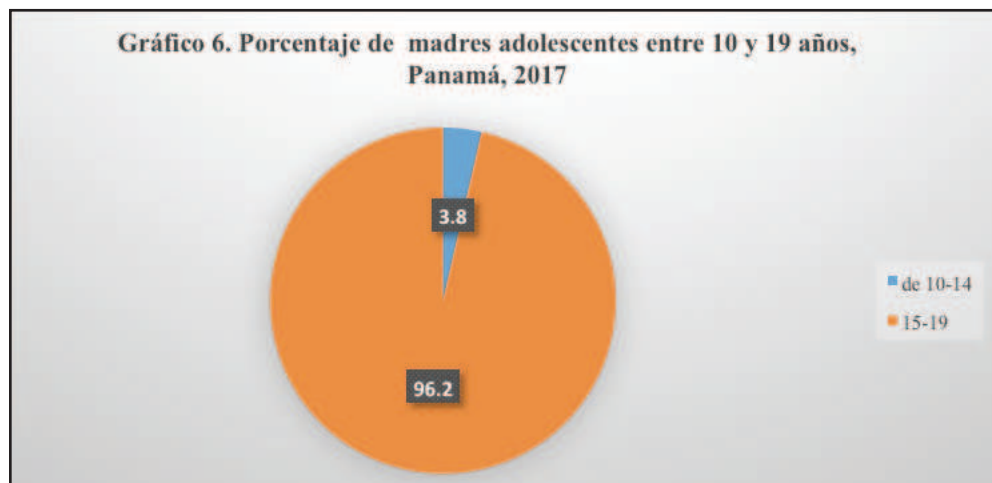
El estudio sobre el inicio de la vida sexual entre adolescentes de 10-14 años, indicó que la edad de iniciación sexual suele ser menor en las adolescentes de entornos económicamente desfavorecidos o marginalizados (UNICEF, 2016, p. 93).

Si bien es cierto que la actividad sexual en jóvenes inicia en edades tan tempranas como en la aparición de la pubertad y la menarquia, el número de madres adolescentes de 10-14 años no representa ni el 1% de todos los nacidos vivos en el año 2017. Sin embargo, de acuerdo con los datos del INEC (2018), los nacimientos de madres adolescentes en edades de 15-19 representan el 17.1% de todos los nacimientos en ese año (Gráfico 5).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 10, Estadísticas Vitales, Vol. II INEC, Panamá, 2018.

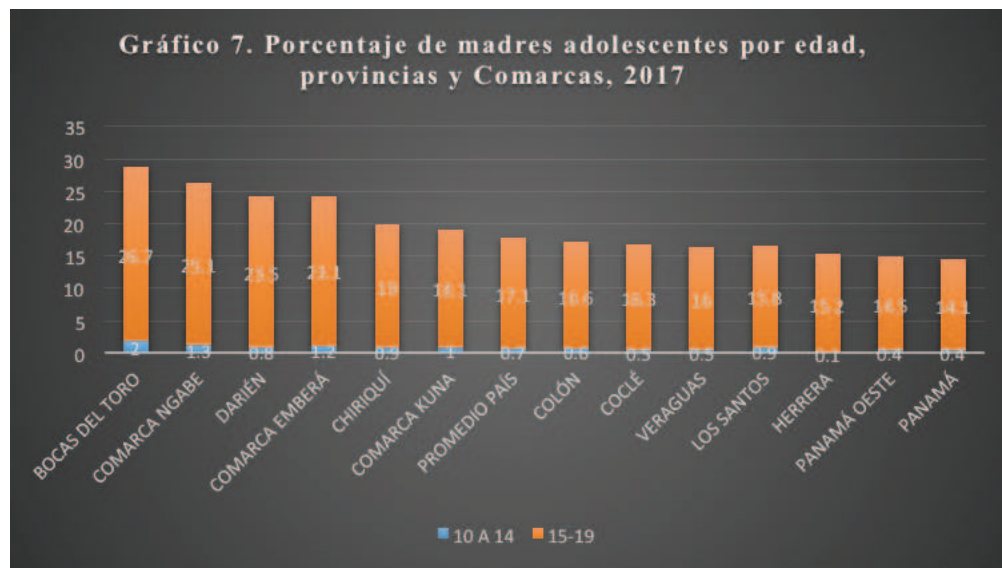
La encuesta ENASSER indicó que los nacimientos de madres menores de 15 años representaron el 4.2% -en el año 2015 (2018 p. 66). -En el año 2016, el nacimiento de madres menores de 15 años representó el 4% (INEC 2017) y en el 2018 el 3.8% (INEC, 2017). (Gráfico 6).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 10, Estadísticas Vitales, Vol. II INEC, Panamá, 2018.

Los nacimientos en niñas de 10-14 años es mayor en las provincias alejadas de las áreas urbanas y en las comarcas en las que no existe propiamente una fase de adolescencia desde la perspectiva psicológica, educativa y social. La menarquia marca el paso de la niñez a la adultez y el inicio del ciclo reproductor. Es un tema cultural que pervive en la actualidad.

En el Gráfico 7, se observa que en las Comarcas y en las provincias de Bocas del Toro y Darién, -provincias con alto número de grupos originarios- tenemos el mayor porcentaje de niñas madres de 10-14 años.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 11, Estadísticas Vitales, Vol. II. INEC Panamá, 2018.

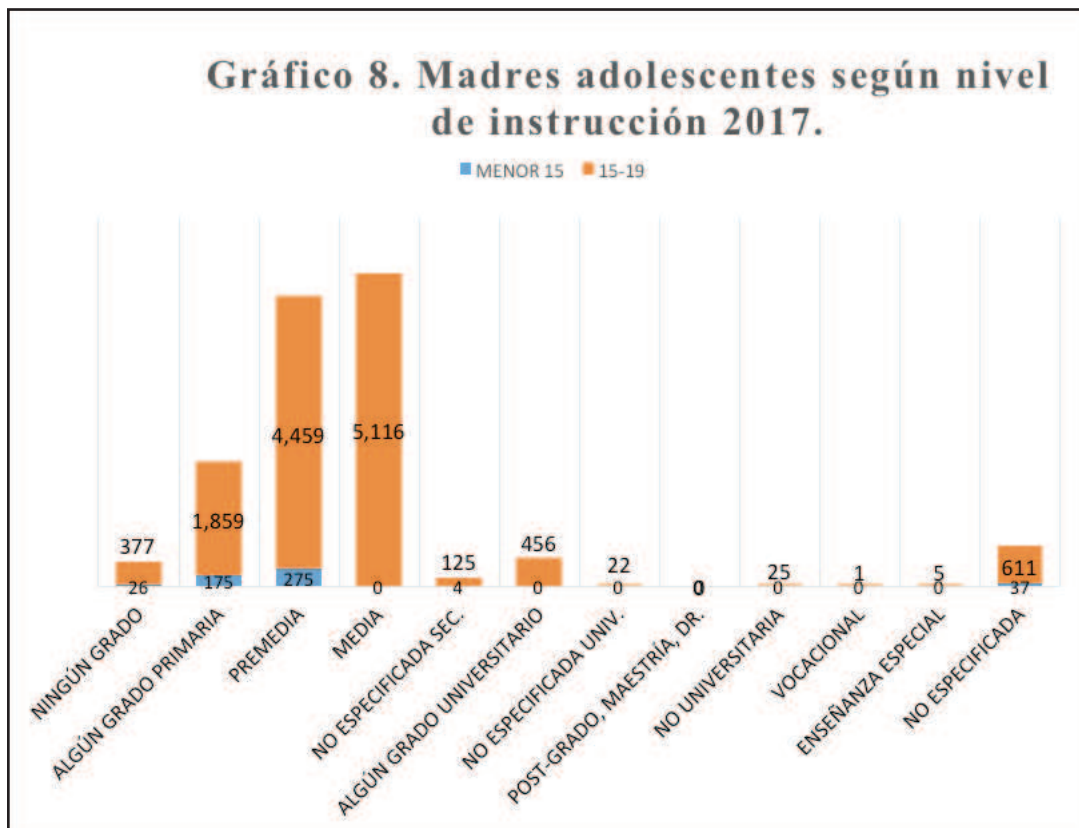
Por otra parte, las provincias de Panamá, Panamá Oeste y Herrera, tienen los menores porcentajes de embarazo adolescente y están mostrando una reducción importante, con respecto de los datos de 2016. En el caso de Herrera, el bajo crecimiento de la población y la migración hacia las áreas urbanas pueden explicar el fenómeno. En el caso de Panamá y de Panamá Oeste, habría que ponderar el efecto del acceso a fuentes de información y oportunidades de salud para la prevención y control del embarazo adolescente.

¿Cuál es el nivel de instrucción de las madres adolescentes?

El embarazo adolescente es un factor que puede limitar la finalización de los estudios secundarios a muchas jóvenes en América Latina. Numerosas investigaciones han señalado que muchas adolescentes ya habían abandonado la escuela antes de quedarse embarazadas o tenían pocas aspiraciones educativas antes del embarazo. Esos mismos estudios confirman que las niñas de entornos desfavorecidos tienen bajas aspiraciones educativas y con mayor probabilidad sus madres también habían sido madres adolescentes. Sin embargo, una educación accesible y de calidad “sigue constituyendo un factor protector o disuasivo para los embarazos adolescentes”(UNICEF, 2016, p. 94).

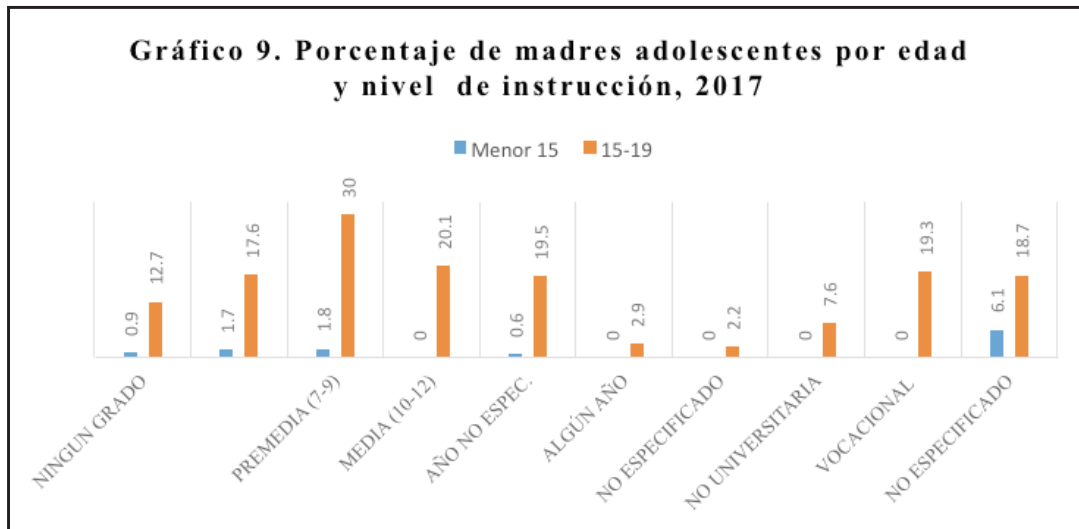
La maternidad adolescente impacta de manera adversa el logro educativo, porque el ciclo puede verse interrumpido para siempre, convirtiendo a las jóvenes madres en analfabetas funcionales, sin empleo o con acceso a empleos limitados y en ocasiones reducidos a la informalidad. Si bien es cierto, la ley permite que las jóvenes adolescentes sigan estudiando, con diversos formatos educativos, no menos cierto es que en la práctica no se dan las condiciones necesarias para facilitarles la continuidad en su formación. El prejuicio, el rechazo, la culpa, la falta de recursos, la falta de apoyo familiar y en ocasiones el inicio de una vida de pareja las limita en la continuidad de su formación, reduciendo severamente sus oportunidades futuras, por falta de cualificación para insertarse con oportunidades en el mundo laboral.

En el Gráfico 8, se puede observar que el mayor número de madres adolescentes se encuentran cursando la educación media (5,116).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 10, Estadísticas Vitales, Vol. II INEC, Panamá, 2018.

Pero es , en la educación premedia (12-14 años), cuándo se evidencia el mayor porcentaje de madres adolescentes, (30%), (Gráfico 9).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 10, Estadísticas Vitales, Vol. II INEC Panamá, 2018.

Es decir que, comparadas con su grupo de edad, el porcentaje es mayor. Las niñas que logran superar la barrera de este nivel educativo, pueden, con mayor probabilidad, completar la educación secundaria.

Al menos un 30% de las jóvenes madres no tienen ningún grado de instrucción o no han completado la primaria. Otro 30% se convierte en madre en la premedia y un 20% en la educación media. Estos datos nos permiten señalar la importancia de educar en la sexualidad a las niñas y niños en edades tempranas para prevenir embarazos forzados o no deseados. Privar a las jóvenes de la posibilidad de educarse es condenarlas de manera irremediable a la transmisión intergeneracional de la pobreza.

¿Cuál es el estado civil de las madres adolescentes?

El informe regional de UNICEF en 2008 encontró que la frecuencia de uniones consensuales era mayor que la de matrimonios formales entre las niñas y mujeres menores de 25 años, en 14 de los 19 países latinoamericanos examinados. Además, el estudio reveló que las mujeres de América Latina que se encontraban en relaciones consensuales eran más susceptibles de sufrir malos tratos que las que se encontraban formalmente casadas. Ese informe también encontró que más del 80% de

las mujeres y niñas menores de 25 años que vivían en pareja en Panamá, la República Dominicana, Perú, Colombia y Honduras, lo hacían en forma de uniones consensuales (UNICEF, 2016, p. 87).

En Panamá, la mayor parte de las madres adolescentes de 10-19 años se declaran unidas. (Gráfico 10). Las madres adolescentes que aparecen en la categoría de casadas en este estudio, ya habían cumplido los 18 años, porque en Panamá la Ley 30 de 5 de mayo de 2015 prohíbe el matrimonio a personas menores de 18 años.

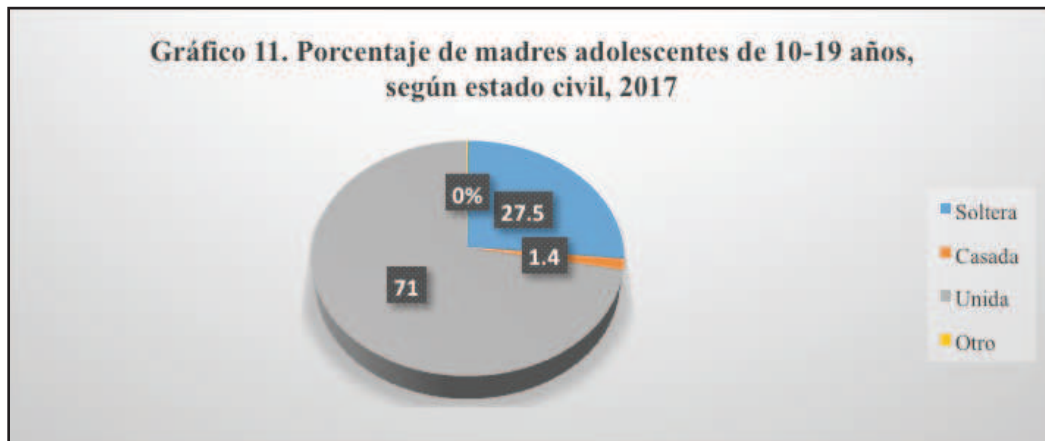


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 11, Estadísticas Vitales, Vol. II. INEC Panamá, 2018

Un gran número de niños de madres adolescentes nacen de relaciones casuales o uniones informales, usualmente con hombres mayores. Estas uniones informales se han convertido en una forma de matrimonio ampliamente aceptada por la sociedad, en la que las parejas pueden cohabitar y criar a sus hijos. Sin embargo, los estudios indican que las uniones consensuales con niñas adolescentes pueden a la vez reflejar y perpetuar inequidades sociales (UNICEF, 2016, p.89).

Con independencia del tipo de matrimonio, las uniones adolescentes pueden reducir la autonomía y tener consecuencias negativas en su salud y en su escolarización, ya que las adolescentes que entran en una unión aunque sea informal, pueden asumir mayores responsabilidades familiares o en el hogar (UNICEF, 2018, p.89).

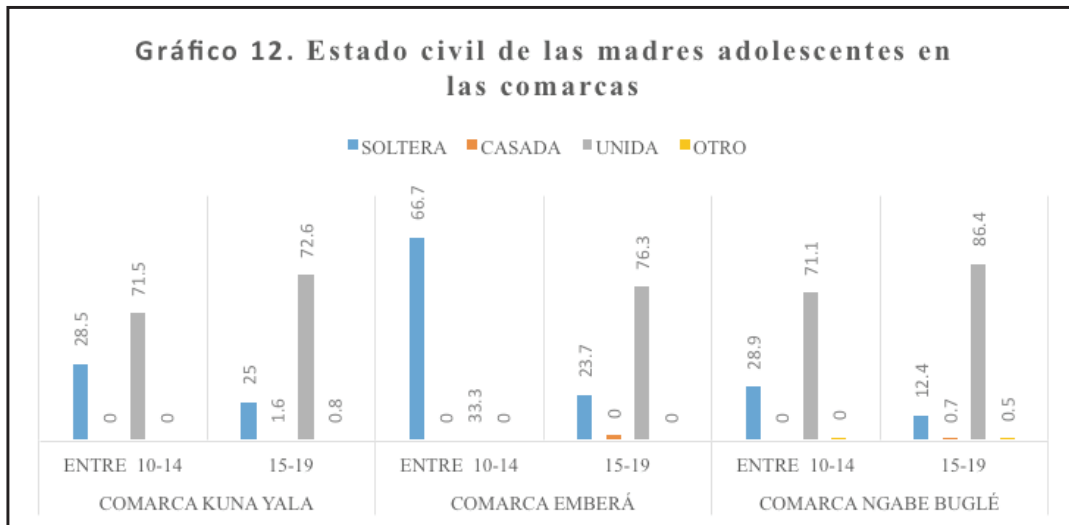
En el Gráfico 11, se puede observar, que solo el 1.4% de las madres adolescentes se declaran casadas, 27.5% solteras y el 71% unidas con parejas con las cuales no tienen un vínculo legal. Muchas de estas uniones se legitiman socialmente porque se espera que las jóvenes encuentren apoyo en sus parejas, aunque legalmente no están en edad de contraer matrimonio.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 11, Estadísticas Vitales, Vol. II. INEC Panamá, 2018.

Este modelo de organización familiar es muy frágil, permite un ciclo de varias uniones con distintas parejas, que trae como resultado el nacimiento de niños con distintos padres y la desintegración y disfuncionalidad en la familia panameña. La evidencia existente sugiere que el matrimonio precoz de niñas adolescentes es otra manifestación de las inequidades de género que persisten en toda América Latina y el Caribe.

En el caso de las comarcas, la mayor parte de las madres adolescentes de 15 a 19 años están unidas, usualmente con hombres mayores, con lo que se refuerza la práctica cultural que hace que las niñas transiten de la madurez sexual a la reproducción en edades tempranas; en particular en la Comarca Ngäbe Buglé en la que el 71.1% de las madres adolescentes de 10-14 años están unidas y el índice de pobreza multidimensional (MEF, MIDES, INEC, 2017), supera el 93% en esa población (Gráfico 12).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Cuadro 11, Estadísticas Vitales, Vol. II. INEC Panamá, 2018.

El inicio de la maternidad temprana en un entorno de relaciones consensuales ampliamente aceptada, limita la posibilidad de las jóvenes madres de continuar sus estudios y hacerse de un empleo y mejorar su calidad de vida. Es necesario entender la relación entre las prácticas culturales y el cumplimiento de las políticas públicas en materia de educación, salud y desarrollo social. Si prevalecen las prácticas culturales de relaciones consensuales precoces, los esfuerzos por reducir la maternidad adolescente y el círculo de la transmisión intergeneracional de la pobreza en esta población pueden enfrentar severos desafíos.

CONCLUSIONES

Muchos de los embarazos que afectan a niñas menores de 15 años son consecuencia de la violencia o de la coacción sexual. Algunos estudios han documentado que las adolescentes que han experimentado abusos sexuales durante la infancia, con una mayor probabilidad tienden a sufrir abusos de sus parejas durante la adolescencia o la edad adulta (UNICEF, 2018, p. 117).

La educación ha probado ser un instrumento de movilidad social y una oportunidad para las niñas y las jóvenes de salir de la pobreza y hacerse de una vida de bienestar y de progreso. Mantener a las jóvenes en el sistema escolar es indispensable. Proveerlas de una educación sexual integral es

fundamental para preservar sus derechos y orientarlas en la toma de las mejores decisiones para sus vidas y sus familias. El conocimiento de las diferencias por regiones, por edades, por grado de instrucción y por estado conyugal de las madres adolescentes, es relevante para el diseño de programas con intervenciones específicas orientadas a reducir el embarazo y la maternidad adolescente.

El porcentaje de madres adolescentes se incrementa en la premedia, es decir en edades entre 12-15 años, lo que sugiere que la educación sexual debe ofrecerse de manera oportuna, antes que los niños experimenten sus cambios físicos, fisiológicos, endocrinos y psicológicos y puedan estar bien informados y preparados para su futuro desarrollo, de manera que puedan evitar situaciones que pongan en riesgo su salud física, sexual y reproductiva, lo mismo que psicológica y social.

Algunas consideraciones que se derivan de este análisis indican la necesidad e importancia de abordar el problema de la maternidad adolescente por regiones, es decir, por provincias, comarcas e incluso por distritos y barrios. El mapa de la maternidad adolescente que hemos presentado es una herramienta efectiva y eficaz para el desarrollo de políticas públicas orientadas al bienestar y al progreso de las niñas y jóvenes, para incrementar su educación y reducir las tasas de analfabetismo, desnutrición, mortalidad y vulnerabilidad.

En el ámbito de las políticas públicas en salud, educación y desarrollo social, es importante tomar en consideración los determinantes culturales en la maternidad adolescente en las áreas comarcales. Las políticas públicas que fomenten la mejora del nivel educativo general, la equidad en salud y las oportunidades socioeconómicas reducirán la prevalencia de los embarazos adolescentes con toda probabilidad (UNICEF, 2016, p. 95).

REFERENCIAS

Banco Mundial (2012). Embarazo Adolescente y Oportunidades en América Latina y el Caribe: sobre maternidad temprana, pobreza y logros económicos. Washington, D.C.: Banco Mundial. Disponible en <http://documents.worldbank.org/curated/en/983641468238477531/pdf/831670WP0SPANI0Box0382076B00PUBLIC0.pdf/>.

- Constitución Política de la República de Panamá (2012). “Derechos y Deberes Individuales y Sociales”. Editado e Impreso por la Asamblea Nacional de Panamá.
- Di Brienza, M. (2007). “Modalidad de las uniones conyugales en Venezuela: continuidad y cambios”. *Revista Temas de Coyuntura*/55 (Junio 2007): pp. 25-56 Disponible en <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temasdecoyuntura/article/view/1247>
- Dunning, Denise Raquel (2012). *Youth Sexual Risk-Taking in Latin America: implications for public health and policy in Mexico, Belize, and Guatemala*. University of California: Berkley. Disponible en <https://escholarship.org/uc/item/8nq9d219/>.
- Duryea S. y Robles, M. (2016). *Realidades y Perspectivas. Pulso Social de América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <https://es.scribd.com/document/336511705/Pulso-Social-de-America-Latina-y-el-Caribe-2016-pdf/>.
- ECLAC. (2004). *Notas de Población N° 78*. Santiago, Chile: Economic Commission of Latin America and the Caribbean.
- ENASSER (2018). *Encuesta Nacional de Salud Sexual y Reproductiva Panamá 2014-2015*. Instituto Conmemorativo Gorgas, Panamá.
- Flórez, C.E., Vargas, E., Henao, J., González, C., Soto, V., y Kassem, D. (2004). *Fecundidad adolescente en Colombia: incidencia, tendencias y determinantes. Un enfoque de historia de vida*. Documento del Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico (CEDE), Facultad de Economía.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos -INEC- (2016). *Estadísticas Vitales. Volumen II. Nacimientos Vivos y defunciones fetales*. Cuadros 221-02; 221-03, 221-10; 221-11. Contraloría General de la República de Panamá.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos -INEC- (2017). *Estadísticas Vitales. Volumen II. Nacimientos Vivos y defunciones fetales*. Cuadros 1, 10 y 11. Contraloría General de la República de Panamá.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos -INEC- (2018). *Estimaciones y proyecciones de la población 2000-2050*. Contraloría General de la República de Panamá.
- Jensen R, Thornton R. *Early female marriage in the developing world*. *Gender & Development* (2003) 11(2): 9-19. Citado en Organización Mundial de la Salud (OMS), Oficina Regional para las Américas (2018) . *La salud de los adolescentes y jóvenes en la región de las Américas. La aplicación de la estrategia y el plan de acción regionales sobre la salud de los adolescentes y jóvenes 2010-2018*. Washington, DC.

- Martín, T.C., García, T.M. y González, D.P. (2008). “Matrimonio vs. unión consensual en Latinoamérica: contrastes desde una perspectiva de género”. Instituto de Economía, Geografía y Demografía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid. Disponible en http://www.alapop.org/alap/images/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2008_FINAL_228.pdf/.
- MEF, MIDES, INEC. (2017). Índice de Pobreza Multidimensional de Panamá. Panamá. Näslund-Hadley E, Binstock G. (2010). *The Miseducation of Latin American Girls: Poor Schooling Makes Pregnancy a Rational Choice*. Washington, DC: Inter-American Development Bank; OMS. (2011). *Prevenir el embarazo precoz y los resultados reproductivos adversos en adolescentes en los países en desarrollo: las evidencias*. Ginebra: OMS; 2011 [citado el 20 de mayo, 2017]. Disponible en: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/preventing_early_pregnancy/en/
- OPS, OMS, UNFPA, UNICEF. (2018). *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia*.
- OPS; OMS; y Oficina Regional para las Américas (2018). *La salud de los adolescentes y jóvenes en la región de las Américas. La aplicación de la estrategia y el plan de acción regionales sobre la salud de los adolescentes y jóvenes 2010-2018*. Washington, DC: OPS.
- Organización Panamericana de la Salud -OPS- (2010). *Estrategia y Plan de Acción Regional sobre los Adolescentes y Jóvenes 2010–2018*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- PAHO. (2010) *Salud Sexual y Reproductiva y VIH [Sexual and Reproductive and HIV]*. Washington, DC, 2010, en UNICEF (2016). *Informe sobre equidad en salud, (2016)*. Ciudad de Panamá.
- Rani, M. y Lule, E. (2004). *Exploring the socioeconomic dimension of adolescent reproductive health: a multicountry analysis*. Disponible en <https://www.guttmacher.org/journals/ipsrh/2004/09/exploring-socioeconomic-dimension-adolescent-reproductive-health-multicountry>
- UNICEF (2016). *Informe sobre equidad en salud*. Ciudad de Panamá, Panamá. Disponible en https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-03/20170630_UNICEF_InformeSobreEquidadEnSalud_ESP_LR_0.pdf/.
- United Nations Development Programme -UNDP- (2018). *Human Development Indices & Indicators. Statistical Update Team. Table 3 & Table 5*. NY.USA.
- Universidad de Los Andes. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/6395243.pdf/>.

La tutoría en la Universidad de Panamá: Percepción de profesores y estudiantes

Pág. 66 - 85

Yadira E.
Medianero A.

— Universidad de Panamá
— Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación- ICASE
— Unidad de Evaluación y Orientación

yadira.medianero@up.ac.pa

Fecha de Entrega:
Febrero de 2018.

Fecha de Aceptación:
Junio de 2018.

Resumen

La situación actual de la Tutoría Académica en la Universidad de Panamá es un tema poco tratado hasta el momento, aunque algunas unidades académicas lo consideran desde su malla curricular con la finalidad de ofrecer apoyo a los estudiantes, específicamente a nivel de doctorado. Por ello, es importante capacitar al personal docente con el objetivo de fortalecer el rendimiento académico y minimizar el fracaso, el rezago y la deserción de los estudiantes que ingresan a los estudios universitarios.

El objetivo del estudio consistió en examinar la percepción que tienen estudiantes y profesores sobre la tutoría académica. Con este fin, la pregunta de investigación se enfocó en indagar si la Tutoría es una estrategia de innovación que contribuye a la calidad de la formación académica profesional de los estudiantes universitarios. Para ello, se contó como unidad de análisis a las facultades de Derecho, Economía, Enfermería, Farmacia e Informática, Electrónica y Comunicación. Para su realización empírica, se seleccionaron al azar estudiantes de segundo año, así como profesores que laboran en estas facultades. La investigación se enfoca en un inicio como exploratoria, descriptiva. Las respuestas obtenidas evidencian que un alto porcentaje de los profesores brindan tutoría por iniciativa propia. Los estudiantes perciben la tutoría como una buena estrategia educativa que favorece el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. En ese sentido, se deben crear políticas que contemplen la tutoría dentro de los planes de estudios de todas las carreras universitarias que se dictan en la Universidad de Panamá.

Palabras clave

Tutoría académica, capacitación, deserción, estrategia de innovación.

Tutoring at the University of Panama: Teachers and Students' Perception

Abstract

The current situation of Academic Tutoring at the University of Panama remains a topic that has not been discussed up to now. Although some academic units consider it from the curricular mesh in order to offer support to students, specifically at the doctoral level. Therefore, it is important to train the teaching staff in order to strengthen academic performance and minimize the failure, lag and dropout of students entering university studies.

The objective of the study was to examine the students and teachers' perception about academic tutoring. To this end, the research question was focused on investigating whether tutoring is an innovative strategy that contributes to the quality of professional academic training of university students. To this end, the Law, Economics, Nursing, Pharmacy and Information Technology, Electronics and Communication faculties were counted as the unit of analysis. For its empirical realization, second year students were selected at random, as well as professors who work in these faculties. The research focus was exploratory, and descriptive, so the answers obtained show that a high percentage of teachers provide tutoring out of their own initiative. Students perceive tutoring as a good educational strategy that favors the improvement of the quality of teaching. In this sense, policies are required to contemplate tutoring as part of the curricula of all university degrees taught at the University of Panama.

Keywords

Academic tutoring, training, desertion, innovative strategy.

INTRODUCCIÓN

Las nuevas formas de enseñar y los nuevos desafíos del presente siglo demandan un profesional que no solo tenga los conocimientos, sino que sea innovador desde todas las perspectivas para que pueda hacerle frente a los retos que van en aumento cada día.

Este estudio permitió realizar reflexiones en torno al concepto desde el ámbito universitario, ya que se considera una estrategia educativa para la atención de los alumnos; de acuerdo con (Ortega, 1994, p. 3) el profesor discute con el tutorado los diversos temas y vigila los estándares de calidad. Por otra parte, *“la oferta de una tutoría universitaria innovadora puede ser una buena y eficaz herramienta para la construcción guiada del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo autónomo”* Cano (2009, pág.182).

Los datos aportados en el estudio ponen en evidencia la necesidad de capacitar al personal docente de la Institución en cuanto a la tutoría, como respuesta para favorecer el rendimiento académico, potenciar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes durante la trayectoria académica, logrando así, minimizar los índices de ausentismo, abandono, deserción o rezago en los estudios, a fin de que éstos adquieran las competencias del perfil de egreso de la carrera que les faculte realizar las actividades que se les encomienden en los puestos de trabajo.

En este sentido, la Universidad de Panamá consigna en su Modelo Educativo y Académico el Sistema de Tutorías Académicas que se ofrece a los estudiantes de pregrado y postgrado con el propósito de acompañarlos en el avance de los estudios. De manera que, en el año 2010 se aprobó en el Consejo Académico el Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica (PIAPTA) y a partir del año académico 2013 se implementó, en las carreras de Derecho y Ciencias Políticas, Economía, Odontología, y Ciencias Naturales, Veterinaria, y carreras que se ofertan en el Centro Regional de Veraguas y Panamá Oeste.

Desde este enfoque la investigación se considera importante para mejorar la calidad de la educación, en beneficio de los estudiantes, profesores y autoridades universitarias: Para los estudiantes, se constituye en una fuente de información desde su inserción a la vida universitaria, durante el proceso de aprendizaje hasta la culminación de los estudios. Para los profesores, contribuye a la optimización

y sistematización de la labor que realizan, como guías y facilitadores en el proceso formativo de los estudiantes. En relación a las autoridades universitarias, se convierte en un referente para mejorar los servicios de atención, en particular la práctica tutorial que brindan los profesores a los estudiantes. La tutoría, se proyecta en los fines, la misión y visión de la Universidad de Panamá para apoyar y acompañar a los estudiantes durante el proceso de formación.

En ese sentido para el análisis y explicación del fenómeno, formulamos la siguiente pregunta del problema:

¿Están realmente los profesores de la Universidad de Panamá preparados para realizar la labor de tutoría?

Encontrar respuesta a esta interrogante nos permitió esbozar objetivos que sirvieron de guía durante el estudio y recoger las evidencias. Por tanto, se centró el estudio en analizar la situación actual de la tutoría académica en la Universidad de Panamá. Este objetivo se desdobló en específicos que se nombran a continuación:

- Describir las características de los estudiantes y profesores que participan en la investigación y su percepción sobre la tutoría académica.
- Identificar si los profesores y estudiantes se les proporcionó información de los aspectos generales, las estrategias e instrumentos para el desarrollo de la actividad tutorial.

Con referencia a estos objetivos se estructuró el diseño de investigación siendo transversal no experimental, de tipo exploratoria, descriptiva. La unidad de análisis se conformó con una muestra de profesores seleccionados al azar, considerando la disposición de estos para contestar las encuestas. En cuanto a los estudiantes se tomó un muestreo aleatorio, por racimos.

Las variables de investigación del estudio en mención: la tutoría académica como estrategia de innovación, contribuye a la calidad de la formación académica y profesional de los estudiantes de la Universidad de Panamá.

De hecho, es importante señalar que en la acción tutorial, ocurren distintas formas de expresión, y en su configuración actual es el resultado de un largo proceso, pues ha estado presente a lo largo del

desarrollo de la humanidad. La historia muestra múltiples evidencias de este fenómeno, en el que en distintos momentos, personas e instituciones representan la presencia de la tutoría como estrategia para transmitir conocimientos de una generación a otra, en un marco de ayuda, de orientación y acompañamiento para el desarrollo armónico y sostenible de la sociedad.

Cuando miramos en la línea del tiempo podemos señalar que, en la Edad Primitiva, *“Los niños y/o los jóvenes eran guiados por los adultos de mayor experiencia, en actividades de la caza, la recolección de alimentos o labores propias del grupo al cual pertenecía”* Engels (1989), citado por (Guerrero, 2014, p.2). En la Época Griega, tenemos a Sócrates, creador de la “mayéutica” y la filosofía moral, enfocada en la búsqueda del bien y de la justicia. Fundamentada en *“la metodología de preguntas y respuestas, ante una proposición”*. Despertando en sus discípulos el interés por la investigación, logrando formar en ellos un espíritu reflexivo y creativo. Aplicaba la máxima:

Conócete a ti mismo, que describe de cierta manera el tipo de acción tutorial deseable que debe privar en la relación tutor – alumno, pues es y debe ser precisamente este último el protagonista principal de su propio aprendizaje y libertad Larrocea (1992), citado por (Guerrero 2014, p.2).

En el siglo XV, el concepto de tutor se define como *“algo más que enseñar, es decir, orientar, aconsejar, cuidar de alguien, de tal manera que su figura se mueve principalmente en los grandes monasterios donde el abad era el encargado de enseñar a los novicios”* (Guerrero, 2014, p.3).

Llegando ya a los inicios del Siglo XXI, la tutoría se concibe como clave para el éxito en la formación académica y profesional de los estudiantes, y una estrategia para garantizar la calidad del proceso educativo. Se puede señalar que las tendencias pedagógicas actuales están centradas en el estudiante como el protagonista del proceso de educativo y en el profesor como tutor para acompañar y orientar al estudiante en los estudios.

En ese sentido Zabalza (2003) citado por Quintanal & Miraflores (2013), señala que:

La enseñanza trasciende el espacio de las aulas y de lo que se hace en ellas. El profesor debe y tiene que preparar a conciencia su materia, el desarrollo de sus intervenciones y la actuación a desempeñar en su acción docente y tutorial. De hecho, los procesos de convergencia

en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el cual estamos inmersos, hacen patente y relevante el trabajo previo del profesor”, (p. 25).

En la misma línea, pero de manera más explícita, y desde una perspectiva didáctica, la tutoría se concibe al decir de Mario de Miguel (2006, p.68) como:

...una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes...pudiendo ser objeto de atención cualquiera de las facetas o dimensiones que inciden en el mismo aspectos académicos, actitudinales, personales, sociales... .

Con relación a la tutoría universitaria se consultó el estudio de la Evaluación de la Calidad de un Proceso de Tutoría de Titulación Universitaria: La Perspectiva del Estudiante de Nuevo Ingreso en Educación” por Sánchez (2013). Este autor realizó un estudio longitudinal (2013-2014), cuyo objetivo fue mostrar la importancia de la “Tutorización” en la Enseñanza Superior, concretamente con una muestra de 60 estudiantes. El estudio concluye que el 88,3% de los estudiantes de primer curso de pedagogía presentaron un alto grado de satisfacción hacia el programa. El éxito se vio relacionado con el factor de tipo personal, quienes manifestaron frases como: “*He conocido algunos compañeros mejor*”. Otro aspecto evaluado sobre las sesiones de la tutoría, en cuanto a que los estudiantes manifestaron satisfacción por la atención en la tutoría. También, el alto apoyo directo y personal del profesor-tutor y del resto de los compañeros, fue valorado positivamente.

En el caso de la Universidad de Panamá, se plantea en el Modelo Educativo y Académico el Sistema de Tutorías Académicas se entiende como: “*El proceso mediante el cual se ofrece a los estudiantes, en forma individual o grupal, una atención especializada, sistemática e integral, a través de los profesores*” (2008, p.67).

De hecho, el estudio es importante para mejorar la calidad de la educación, en beneficio de los estudiantes, profesores y autoridades universitarias. Para ello se requieren sistemas educativos sólidos, dinámicos e innovadores que respondan a las exigencias sociales. Sin embargo, existen factores que entorpecen el proceso educativo, como son: la deserción, el rezago, el abandono escolar, el bajo rendimiento académico, los problemas de índole: familiar, personal- social, económico, los que

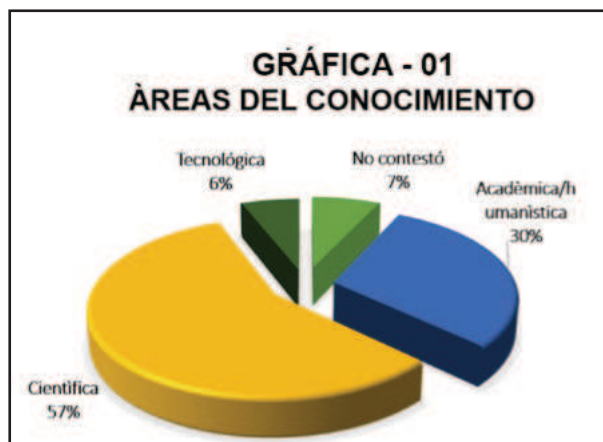
permitieron aplicar diversos instrumentos encontrándose los siguientes hallazgos en los resultados de la investigación.

Los sujetos objeto del estudio fueron 150 estudiantes y 37 profesores de las Facultades de: Derechos, Economía, Enfermería, Farmacia e Informática, Electrónica y Comunicación del Campus de la Universidad de Panamá. Concerniente a la muestra de los 150 estudiantes, el 75% eran Mujeres y el 25% eran hombres.

De la muestra de 150 estudiantes, el 94% estaban matriculados en el turno diurno. Más del 50% eran estudiantes de pre-ingreso. Jóvenes sin experiencia, que se enfrentaban a un sistema de educación diferente a la de donde procedían. En este sentido, la tutoría tenía un rol preponderante en acompañar a los estudiantes durante permanencia en la Universidad, a través del Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica (PIAPTA).

RESULTADOS

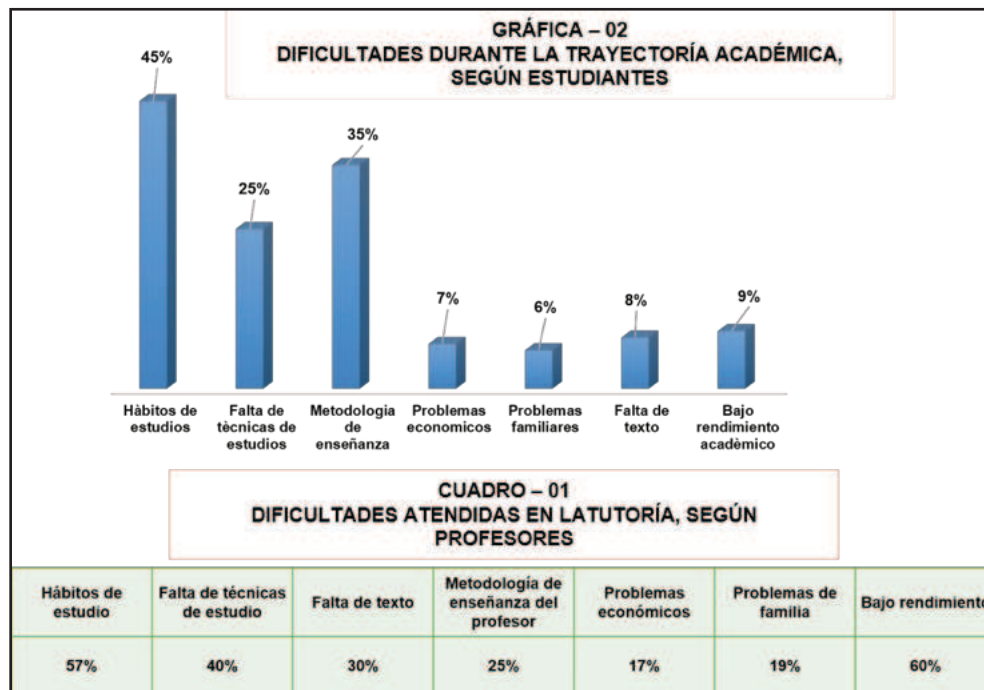
A continuación presentamos los principales resultados obtenidos



Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes, 2015.

En el análisis de los datos que nos muestra la Gráfica - 01, que tiene que ver con las áreas del conocimiento, donde los estudiantes se están formando, se puede apreciar un alto porcentaje (94%) de estudiantes que manifestaron haber presentado dificultades en áreas del conocimiento. El área es científica la de mayor porcentaje de dificultad 57%, seguido el área humanística con un 30%, las

tecnológicas con un 6% y un 7% no respondió al cuestionamiento. A juicio de los estudiantes, el 98% expresó que las tutorías sería un buen mecanismo de intervención para mejorar el rendimiento académico, durante su trayectoria en la universidad, y minimizar la deserción, rezagos y abandono de los estudiantes.

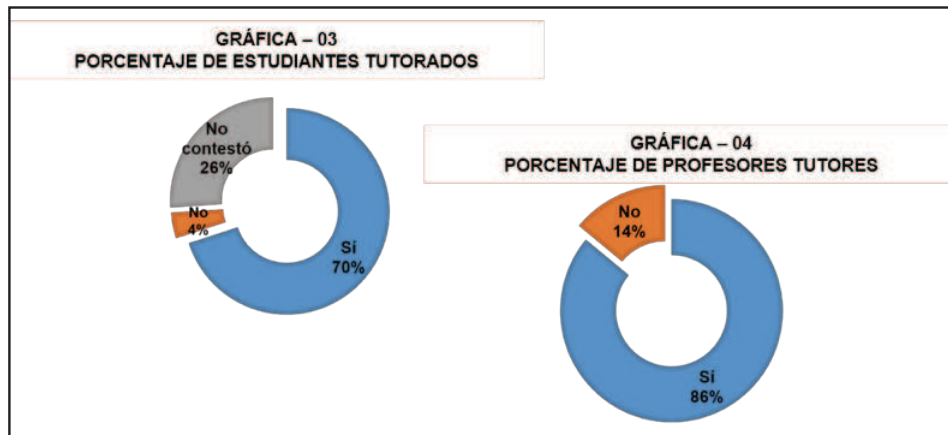


Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes y profesores, 2015.

La Gráfica – 02 y el Cuadro- 01, presentan las dificultades por la cual asistieron los estudiantes a la tutoría. Las respuestas proporcionadas nos permitirán hacer una comparación con las repuestas suministradas por los profesores. A juicio de los participantes de la investigación, el 45% de los estudiantes señaló como problema primordial los hábitos de estudio.

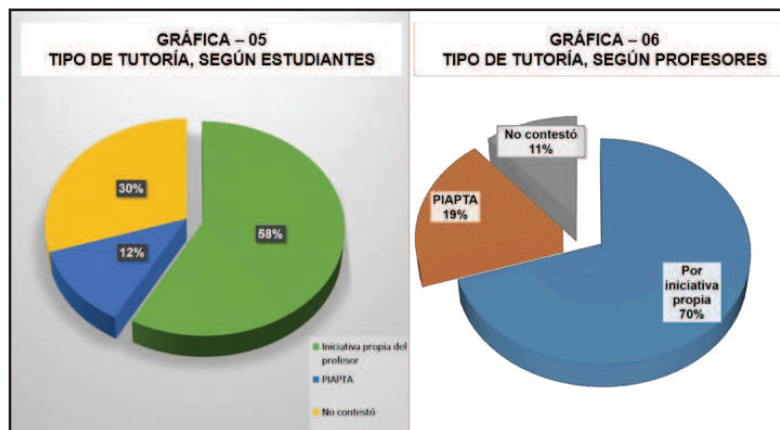
Coincidiendo en un 57% con los profesores. También, el 35% de los estudiantes manifestó que la metodología de enseñanza utilizada por el profesor dificultaba la comprensión de los contenidos y desarrollo de las actividades. Los estudiantes optaban por estudiar con otros compañeros. Otro, de los casos señalados por los estudiantes y los profesores es la falta de técnicas de estudios (25%

y 40%). Los problemas antes referidos producen cualitativamente resultados desfavorables en la formación académica y profesional de los estudiantes.



Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes y profesores, 2015.

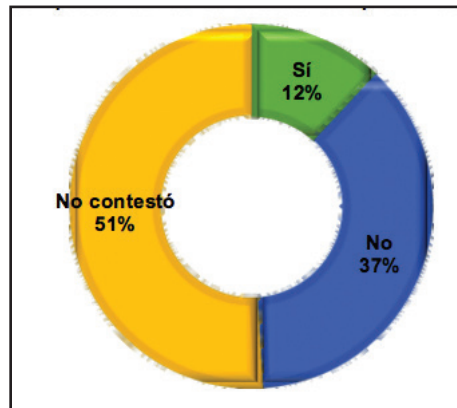
En la Gráfica – 03 podemos observar que el 70% de los estudiantes respondieron que sí recibieron tutoría, coincidiendo con el 86% de los profesores que manifestaron haber brindado tutoría a los estudiantes, por iniciativa propia, por el Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría (PIAPTA). Mientras que en un porcentaje más bajo el 14% de los profesores no han realizado esta actividad (Gráfica - 04), una de las causas es que algunos profesores son de servicio. Y, por otra parte, tienen que cumplir otras obligaciones en la unidad académica a la cual pertenecen. Lo cual dificulta la tarea tutorial.



Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes y profesores, 2015.

En cuanto a la pregunta sobre cómo recibieron los estudiantes la tutoría por parte de los profesores, en la Gráfica 05, se puede observar que las respuestas fueron las siguientes: un 58% respondió que por iniciativa propia; un 12% expresó que a través del Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría (PIAPTA); y un 30%, no contestó a la pregunta. Por su parte, en la Gráfica 06, se expresaron las respuestas proporcionadas por los profesores, quienes señalaron en un 70%, fueron brindaron las tutorías por iniciativa propia; mientras que el 19% de los profesores respondieron que a través del PIAPTA; y un 11% no contestó. Cabe señalar que los profesores que brindaron la tutoría por medio del PIAPTA, obtuvieron descargas horarias al brindar la atención. Lo cual es indicativo, que muestra doble acción, por un lado, es positivo, ya que los profesores expresaron que es una actividad que requiere de tiempo y espacio; pero por el otro, manifestaron que es una actividad que les recarga su horario de clases normales.

Gráfica – 07. Distribución porcentual de los estudiantes que conocen el PIAPTA



Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes, 2015.

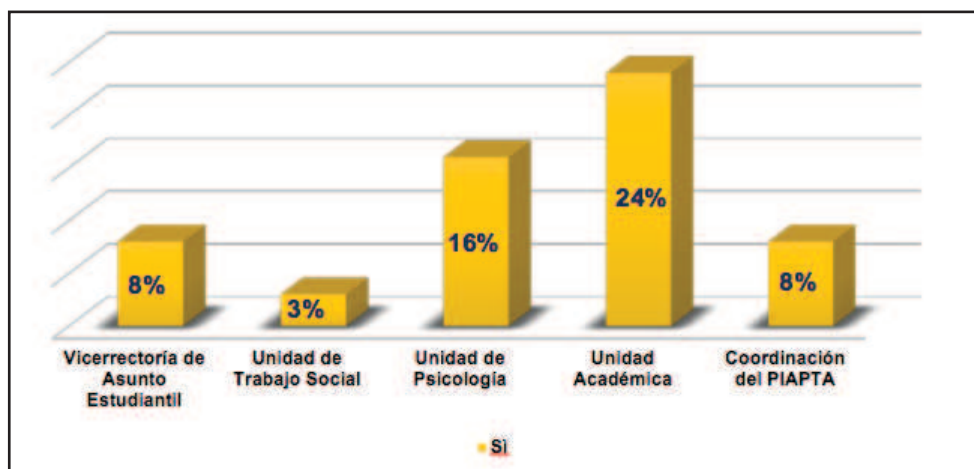
Con relación a la Gráfica 07, se identificaron a los estudiantes, y se les pregunto si conocían el Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría (PIAPTA). Las respuestas anotadas por los estudiantes fueron las siguientes: un 12% contestó conocer el PIAPTA; otro de los porcentajes relativos desvelados, fue que un 37% manifestó No conocer el PIAPTA; y, por último, un 51% de los estudiantes, No contestó. Se puede inferir, que hay coincidencia, sino igual en porcentaje, sí, en que conocen el PIAPTA.

Una de las razones del poco conocimiento del programa es que se ha ido implementando paulatinamente en las Unidades Académicas de la Universidad de Panamá. Ya que, en el 2013, inició en la Facultades de: Derecho y Ciencias Políticas, Economía, Odontología, Ciencias Naturales en el Campus Central, Veterinaria, Carreras del Centro Regional de Veraguas y Panamá Oeste.

Una de las preguntas dirigidas a los profesores fue si habían tomado alguna capacitación de tutoría. Solamente el 22% de los encuestados respondió a la pregunta de la siguiente manera: Un 14% afirmó haber tomado el Diplomado de Formación de Tutores en Ambientes Virtuales de Aprendizaje que brinda el Campus Virtual de la Universidad de Panamá.

Mientras que un 8% manifestó haber recibido una inducción, por parte de la Coordinación del Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría (PIAPTA). Llama la atención que un alto porcentaje de los encuestados (78%), no respondió a la interrogante. Sin embargo, los resultados reflejan la existencia de un solo programa de capacitación que es de formación de tutores en la modalidad virtual, mientras que se carece en la modalidad presencial. Lo cual es una oportunidad para el ICASE proponer cursos de capacitación a los profesores, para proveerles de los conocimientos, las herramientas y las estrategias encaminadas a brindar una tutoría efectiva que contribuya a la optimización del desempeño académico de los estudiantes.

Gráfica - 08. Autoridades administrativas que apoyaron la actividad tutorial, según profesores



Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los profesores, 2015.

Respecto al apoyo de las autoridades administrativa de la Universidad de Panamá, a los profesores tutores, se constata que el 24% de los profesores manifestaron que sí recibieron información y ayuda específica para realizar las acciones de orientación académica y profesional a los estudiantes. Mientras que el 16% respondió que fue a través de la Unidad de Psicología. Otro 16% de los profesores dividieron sus respuestas en un 8% la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y otro 8% Coordinación del PIAPTA, y un 3% expresó que por la Unidad de Trabajo Social.

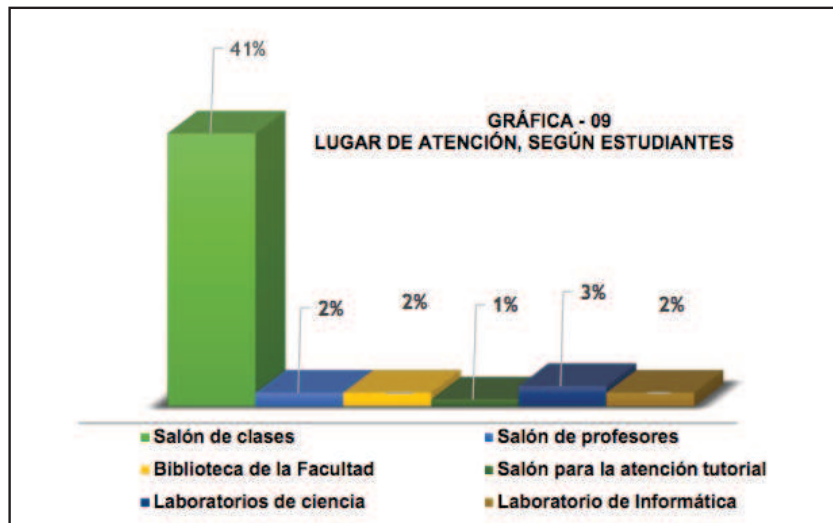
La tutoría no es solamente responsabilidad del profesor de la asignatura, sino también de las autoridades administrativas que deben brindar el apoyo para el desarrollo de la función tutorial.

Cuadro -02. Las horas de tutoría son reflejadas en la organización docente, según profesor.

Indicadores (i)	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Total	37	100%
Sí	6	16%
No	22	60%
No contesto	9	24%

Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los profesores, 2015.

El Cuadro- 02 corresponde a sí las horas de tutoría se reflejaron en la organización docente, o que fueron por iniciativa propia de los docentes al desarrollar el PIAPTA. Prueba fehaciente de lo sucedido, fue que de los treinta y siete (37) profesores encuestados, unos seis (6) profesores, es decir, un 16% señalaron tener horas de tutorías; mientras 22 profesores, un 60% expresó que no horas de tutorías, es decir, no tienen descarga horaria; y 9 profesores, un 24% no contestó. Cabe señalar que el programa del PIAPTA establece dentro de sus acuerdos, el reconocerles disminución de la carga horaria de las asignaturas dictadas.



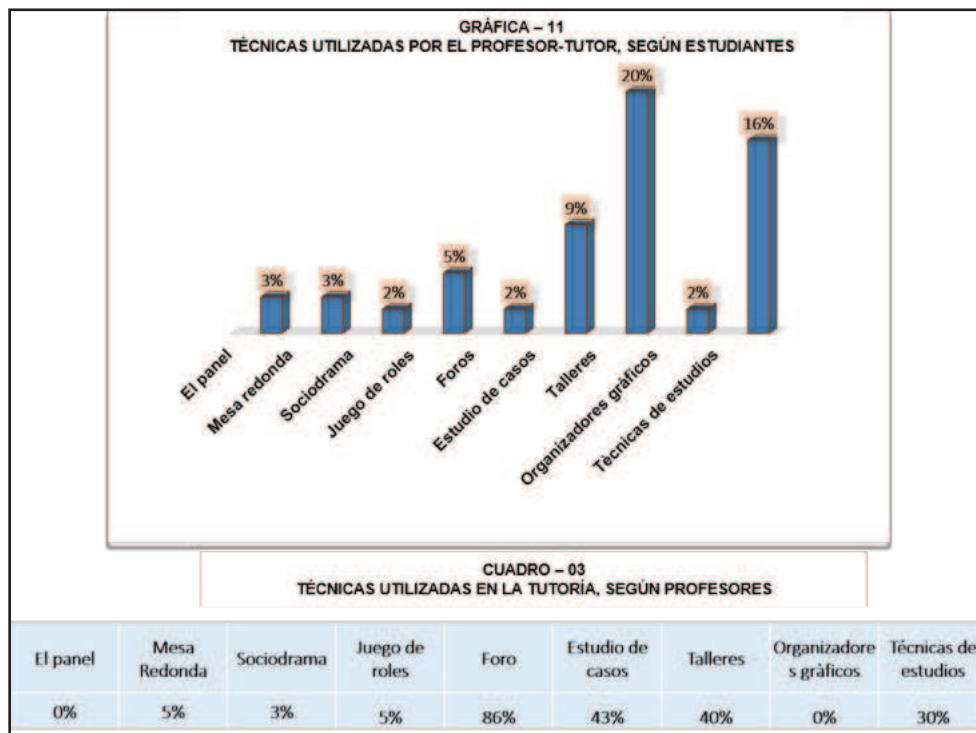
Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes, 2015.

En la Gráfica N° 09, se puede observar que el 41% de los estudiantes señaló que los profesores le brindaron la tutoría en el salón de clases, un 3% respondió que, en el laboratorio de ciencias, un 6% estuvo dividido de la siguiente manera: el 2% de los estudiantes contestaron que, en el salón de profesores, otro 2% en la biblioteca de la facultad y un 2% en el laboratorio de informática. Al contrastar las respuestas podemos señalar, que no existe la infraestructura destinada específicamente para que los profesores puedan atender a los estudiantes.



Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los profesores, 2015.

Con relación a la pregunta sobre la atención brindada a los estudiantes con discapacidad, sólo el 8% de los profesores atendieron a estudiantes con algún tipo de discapacidad. Aunque el porcentaje es mínimo, para la investigación la información es pertinente y significativa, ya que nos indica que la tutoría no es exclusiva para ciertas personas, y se debe estar preparado para lograr que los estudiantes discapacitados gocen de los mismos privilegios y derechos que tiene un estudiante sin deficiencia.



Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes y profesores, 2015.

La Gráfica - 11 y el Cuadro -03, los estudiantes y los profesores, coincidieron en sus respuestas en relación con las técnicas aplicadas en la tutoría. De acuerdo a los profesores las técnicas que utilizaron con mayor frecuencia fueron: los foros (86%), los estudios de casos (43%), talleres (40%) y técnicas de estudios (30%). Mientras que, los estudiantes manifestaron que, durante las tutorías, las técnicas más usadas por los profesores fueron: los talleres (20%), las técnicas de estudios (16%) y el estudio de casos (9%). Podemos inferir que las técnicas no solo contribuyen a favorecer el aprendizaje de los estudiantes, les permiten construir el conocimiento y a aprender a resolver situaciones expuestas en casos y problemas.

Cuadro - 04. Recursos utilizados por el profesor - tutor, según estudiante.

	Correo electrónico	Aulas virtuales	Blogs	Videos	Teléfono o celular
Sí	9%	6%	2%	7%	11%

Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes, 2015.

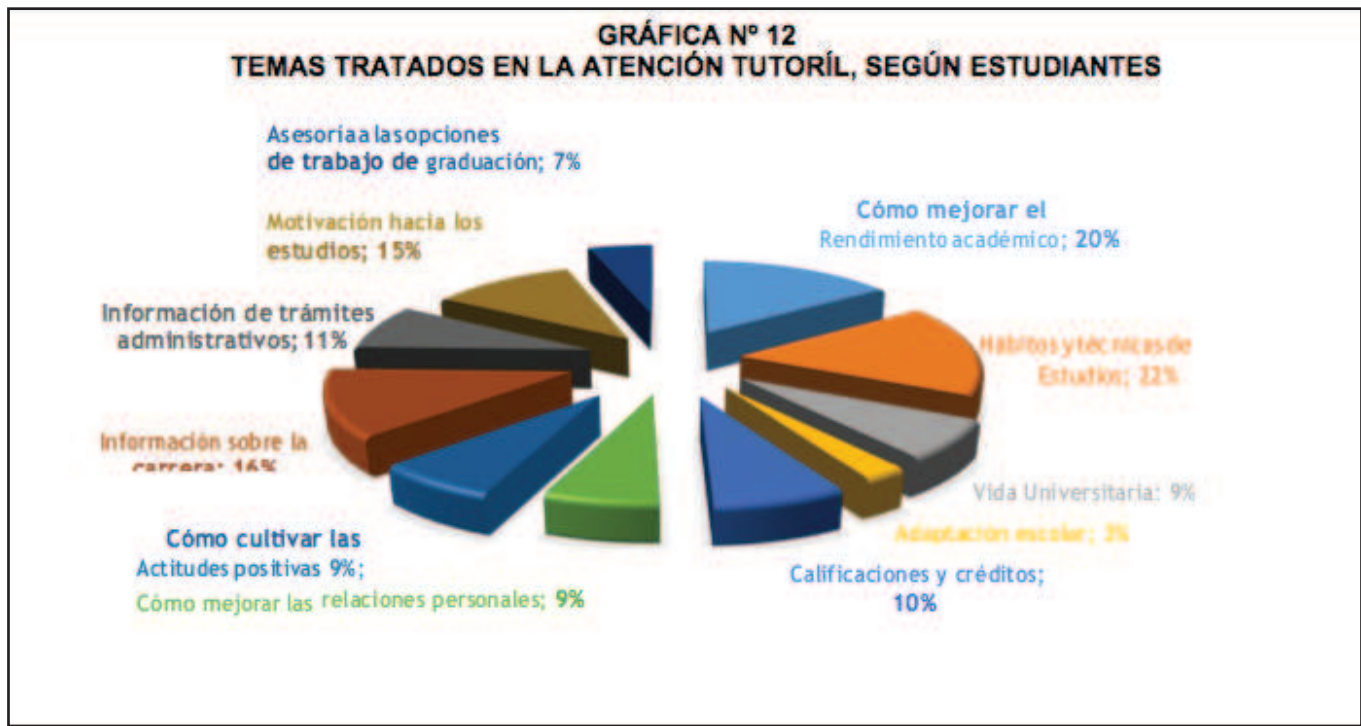
En el Cuadro-04, apreciamos los recursos utilizados por el profesor para brindar la tutoría a los estudiantes. Observamos que sobresale el uso del teléfono y del celular (11%) y el correo electrónico con un (7%), ambos recursos son medios de comunicación a distancia. Llama la atención que los videos fueron pocos utilizados por los profesores, los videos son un excelente recurso didáctico que enriquece la experiencia formativa de los estudiantes, por su alto contenido educativo. Por otra parte, tenemos las aulas virtuales y los blogs cuyos resultados presentan un menor porcentaje, lo que indica que la tecnología no es aprovechada por los profesores para realizar la tutoría.

Cuadro- 05. Instrumentos utilizados por el profesor - tutor, según estudiante.

	Diagnósticos	Entrevistas	Registros anecdóticos	Escalas gráficas	Rúbricas	Fichas de observación	Encuestas	Instructivos	Cuestionarios	Listas de cotejo	Fichas de atención
Sí	5%	11%	5%	2%	1%	2%	3%	15%	5%	3%	3%

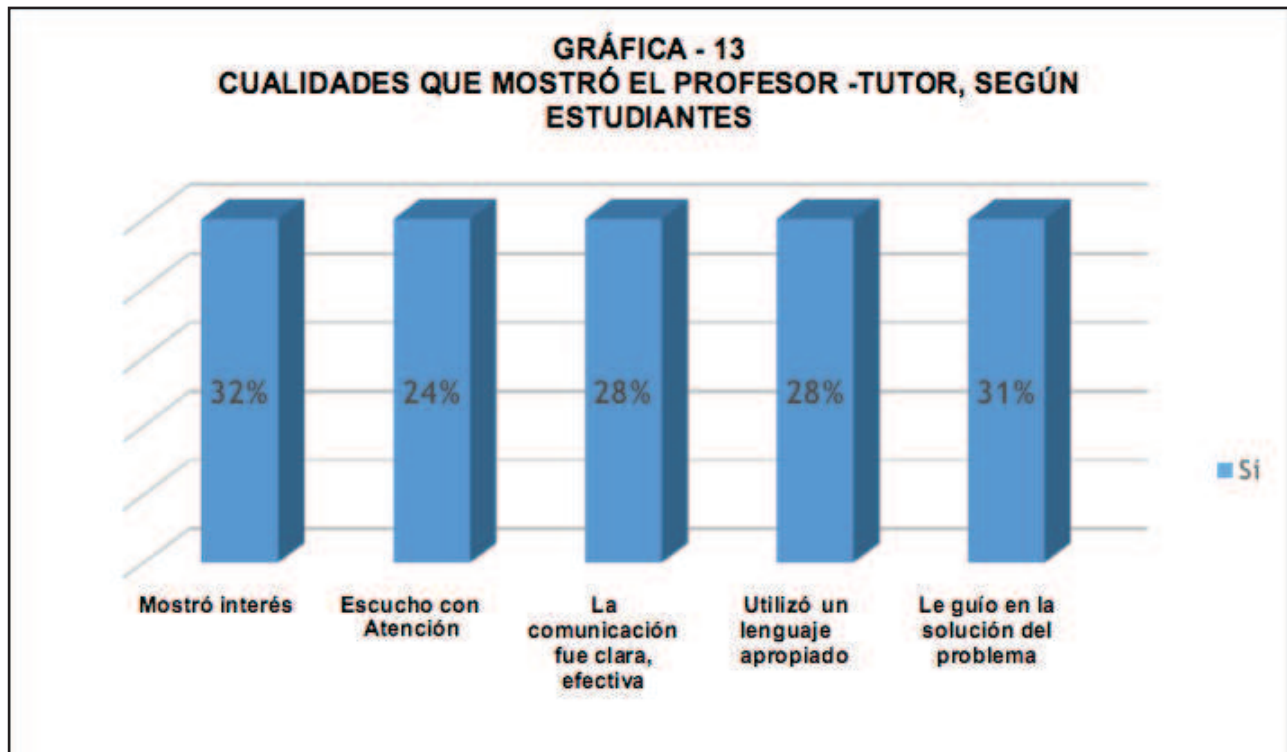
Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes, 2015.

En el Cuadro- 05, presenta los instrumentos utilizados por el profesor en la tutoría. El 15% de los estudiantes señalaron los instructivos como instrumentos más utilizados para la atención. También, la entrevista fue otro instrumento seleccionado por los alumnos, ya que consideran que este instrumento le permite al profesor identificar cuáles son los problemas o las dificultades que les impide aprovechar al máximo los aprendizajes.



Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes, 2015.

En la Gráfica – 12, podemos apreciar los tres temas que presentaron un alto porcentaje y que fueron tratados por el profesor durante la tutoría, prevaleciendo el de los “hábitos y las técnicas de estudios” con un 22%. Mientras, un 20% de los estudiantes señaló “cómo mejorar el rendimiento académico”, un 16% manifestó “información sobre la carrera que estudian. Cabe señalar, que en la Gráfica – 12 y en el Cuadro – 03, la falta de hábitos de estudios y la falta de técnicas de estudios fueron temas que señalaron los estudiantes y los profesores, como dificultades atendidas en la tutoría. Podemos inferir que la falta de hábitos y técnicas de estudios influye negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes y en el buen aprovechamiento de los aprendizajes.

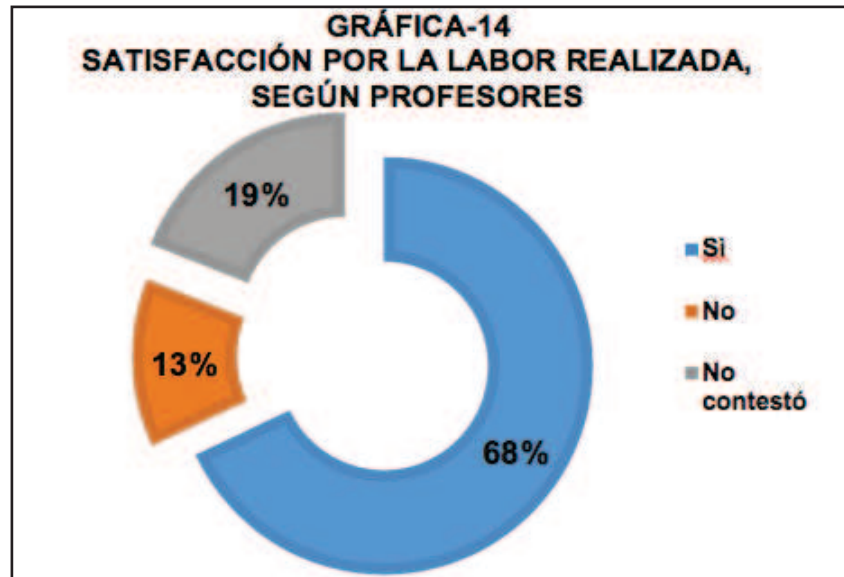


Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los estudiantes, 2015.

En la Gráfica – 13 se aprecia las cualidades personales que manifestó el profesor durante la (s) sesión (es) de la tutoría (s) que brindó a los estudiantes. A juicio de los estudiantes el 32% expresó que el profesor mostró interés en su problema, un 31% señaló que le guio en la solución del problema, un 28% expresó que la comunicación fue clara y efectiva, un 28% manifestó que utilizó un lenguaje apropiado y un 24% señaló que el profesor le escuchó con atención. Las cualidades antes descritas, contribuyen a crear un clima de confianza y de cooperación mutua, entre el estudiante y el profesor. Esto indica que el profesor debe ser una persona ecuaníme y genuina en la relación de ayuda.

Como hemos podido observar en estas y otras gráficas del alto porcentaje de las respuestas proporcionadas por los profesores y los estudiantes, se puede inferir que la tutoría es tema reciente en la vida académica de la Institución.

Por lo tanto, es poca la información que manejan los estudiantes y los profesores sobre la tutoría en la Universidad de Panamá.



Fuente: Información obtenida de las encuestas aplicadas a los profesores, 2015.

En la Gráfica-14, un alto porcentaje de profesores señalaron que se sintieron satisfechos con la labor realizada. Algunas de las respuestas expresadas por los profesores, fueron las siguientes:

- Porque me gusta ayudar a los jóvenes estudiantes.
- Porque mis estudiantes están mejor preparados/ los estudiantes de los otros cursos salen bien en sus asignaciones.
- Porque transmito mis conocimientos y valores.
- Ayudo a los estudiantes a alcanzar sus metas.
- Se logran los objetivos tratados.
- Los resultados de la evaluación docente me dan la satisfacción.
- Por los resultados en los estudiantes.
- Es parte de la docencia.
- Mejoran el rendimiento académico.

Mientras que un 13% manifestó que no estaban satisfecho con la labor de tutoría. Algunas de las respuestas expresadas, fueron:

- Falta de tiempo.
- No existen las facilidades, los espacios, equipos, biblioteca.
- Se necesita más apoyo de las Unidades y/o Institutos.
- Falta de capacitación.
- Porque hace falta recursos.
- No existen programas.

Para tener un panorama más amplio de la situación real de la tutoría en la Institución, que contribuya a la presentación de una propuesta de capacitación que favorezca en un espacio de formación, reforzamiento y seguimiento de los profesores de la Universidad de Panamá. Se hace necesario brindar un acompañamiento integral efectivo y eficaz a los estudiantes, y así minimizar, la deserción, el rezago y las dificultades de aprendizaje durante su estadía en la Institución.

El autor Narro R. (2013) nos menciona que:

La tutoría no es una fórmula que nos permita solucionar todos los problemas educativos, ni de tipo organizativo (escuela), ni de enseñanza o de acción profesoral, como tampoco del propio estudiante; sin embargo, es de subrayar que su adecuado desarrollo profundiza grandes beneficios y constituye una alternativa importante frente a la problemática actual de la docencia, en particular, al marcado desinterés que frecuentemente muestran los estudiantes en sus estudios y a la falta de expectativas de futuro con relación a sus carreras.

CONCLUSIONES

- El estudio de la situación actual de la tutoría en la Universidad de Panamá pone en manifiesto la necesidad de definir las políticas institucionales: estrategias, acciones que permitan hacer efectiva la acción tutorial.
- Se acepta el planteamiento de las variables de investigación de la tutoría académica como estrategia de innovación que contribuye a la calidad de la formación académica y profesional de los estudiantes de la Universidad de Panamá.

- La implementación de un curso de capacitación sobre la Tutoría Académica en la Educación Superior, como un espacio de formación para profesores para que logren gestionar eficazmente la labor tutorial con las estrategias de intervención, las técnicas, el uso de los recursos tecnológicos y los instrumentos, para brindar un acompañamiento integral a los estudiantes.
- Esta investigación nos permitirá seguir trabajando hasta lograr elevar los estándares de calidad de la actividad tutorial que es fundamental para el éxito académico y profesional de los estudiantes de la Universidad de Panamá.

REFERENCIAS

- Cano, R. (2009). Tutoría Universitaria y Aprendizaje por Competencia ¿Cómo lograrlo? España. Disponible en file:///C:/Users/Yadira/Downloads/Dialnet- TutoriaUniversitariaYApr.pdf/.
- Diccionario de la Lengua Española. (2005). Espasa- Calpe. España.
- Diccionario Wordreference. Disponible en: www.wordreference.com/es/
- Hernández, R. y Otros (2006). Metodología de la Investigación. 4ta edición. México. Editorial McGraw Hill. 656 páginas.
- Minor, N., Ortega, I. & Vilches, M. (2014). impacto del programa de tutoría en índices de desempeño escolar en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria con modalidad de internado de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”. México. Disponible en: http://www.tutoria.unam.mx/sextoencontro/files/MIFN_CE139.pdf/.
- Narro R. J. y Galvan M. A. (2013). La tutoría, un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Perfiles educativos, Vol. XXXV, Núm. 141, IISUE _ UNAM.
- Universidad de Panamá (2008). Modelo Educativo y Académico. Disponible en www.up.ac.pa/.
- Universidad de Panamá (2013). Reglamento del Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica – PIAPTA. Dirección de Investigación y Orientación Psicológica.

Evaluación de la implementación de la educación bilingüe intercultural en la Comarca Gunayala

Págs. 86 - 102

**Artinelio
Hernández**

— Universidad
Especializada de
Las Américas
— Decanato de
Investigación
CIEPI

artidadasol@gmail.
com;
ciepi2014udelas@
gmail.com

**Fecha de
Entrega:**
Marzo de 2018.

**Fecha de
Aceptación:**
Junio de 2018.

Resumen

Si se parte de la premisa de que el bajo rendimiento de los niños en lectura comprensiva en lengua materna guna y español, como segunda lengua, depende exclusivamente de los docentes, hay que tomar en cuenta que también está asociado a las políticas públicas del estado panameño y sobretodo a la educación con equidad y calidad. Una educación inclusiva con pertinencia cultural, es un derecho fundamental de los niños indígenas, por lo que deben recibir una educación en lengua materna. Fundamentado en ello, el objetivo de este estudio fue evaluar los resultados de la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), un estudio de caso en la Comarca Gunayala. 2010-2016. Para la misma se han aplicado las pruebas de conocimiento en lengua materna guna, español como segunda lengua, espiritualidad y matemática a los niños de tercer grado en 16 escuelas de cinco zonas escolares de la Comarca Gunayala, a un total de 458 estudiantes. Se encontró que la mayoría de los niños no entendían los párrafos largos en español, ni tampoco en la lengua materna guna. Se refleja en ellos poca autonomía e independencia en el momento de la prueba. Necesitan atención muy personalizada para las aclaraciones y dudas con respecto a los procedimientos que se les solicitó.

Palabras clave

Evaluación, estudiantes, educación bilingüe intercultural, español como segunda lengua, lengua materna.

Evaluation of the implementation of intercultural bilingual education in the Comarca Gunayala

Abstract

If the premise that children low performance in reading comprehension in their mother tongue and Spanish as a second language depends exclusively on teachers, we must take into account that it is also associated with public policies of the Panamanian state and above all to education with equity and quality. An inclusive education with cultural relevance is a fundamental right of aboriginal children, so they must receive an education in their mother tongue. Based on this, the objective of this study was to evaluate the results of the implementation of Intercultural Bilingual Education (EBI), a case study in the Gunayala District. 2010-2016. For this study they knowledge tests were applied in the mother tongue, Spanish as a second language, spirituality and mathematics, to third grade children in 16 schools in five school zones of the Gunayala District, a total of 458 students. It was found that most of the children did not understand long paragraphs in Spanish, nor in their native language Guna. Little autonomy and independence was reflected among them at the time of the test. They needed very personalized attention for clarification and doubt resolution regarding the procedures applied.

Keywords

Evaluation; students; intercultural bilingual education; Spanish as a second language; mother tongue.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se fundamenta en el Compromiso Nacional por la Educación (2017), en donde se señala que el Estado panameño promueve la educación con equidad y calidad para todos los panameños, con carácter inclusivo, calidad y pertinencia cultural que promueva a los sectores sociales indígenas. En este sentido, los niños indígenas merecen una educación en su lengua materna como un derecho fundamental. Hasta ahora, se ha logrado avances positivos en términos de cobertura en las áreas indígenas, y uno de sus logros es que todos los niños asistan a las escuelas a la edad escolar correspondiente. Sin embargo, otros datos como repitencia, deserción y fracaso escolar son puntos críticos en esa población.

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID, 2018), señala que hace más de una década en Panamá, a partir del año 2004, dio inicio la primera fase del Programa Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en Gunayala, ejecutado por el Congreso General Guna (CGG) y el Ministerio de Educación de Panamá (MEDUCA), y a pesar de la inclusión del artículo 11 del programa en el cual se indica que: *“La educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas de preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural”*, y también en este mismo tenor, el artículo 12, señala que: *“La educación de las comunidades se enmarcará dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrollarán conforme a las características objetivos y metodologías bilingüe intercultural”*; No fue sino hasta el año 2004 que se inicia con la experiencia más concreta, es decir, la ejecución del Programa en materia de la EBI en Panamá, en la Comarca de Gunayala.

En el año 2005 se realizó el lanzamiento del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, en donde el gobierno nacional había sumado los esfuerzos por la demanda de los pueblos indígenas. Este Plan incluye los fundamentos filosóficos de la educación panameña, en cuanto a que es dirigida a los pueblos indígenas, por sus derechos inalienables y garantías fundamentales como pueblo, inscribiéndose en los lineamientos de la educación bilingüe intercultural y líneas estratégicas.

Como lo menciona Márquez-Viveros y Moreno Olivo (2014) la EBI *“es el reconocimiento y promoción de una educación que considere la cultura y la lengua indígena se da en el marco del pluralismo cultural y de una concepción antropológica dinámica y cambiante de la cultura”*. En este

aspecto reflexivo, no queda duda, que la cultura se concibe como creación o construcción humana que permiten dar sentido y significado a la realidad concreta de tal o cual grupo.

La perspectiva planteada por los autores Márquez-Viveros y Moreno-Olivos (2014) que es la de posicionar cambios en los paradigmas tradicionales por paradigmas integracionistas sobre la educación intercultural bilingüe, de allí que:

El cambio de una visión estática a una visión dinámica de la cultura permitió que las teorías evolucionistas (darwinismo social) fueran reemplazadas por formulaciones teóricas donde no existían culturas superiores e inferiores o culturas mejores que otras (pluralismo cultural), sino que todas tienen una razón de ser y obedecían a mecanismos de supervivencia del grupo y a formas de comprender y aprehender la realidad (p. 58).

Es importante anotar lo expresado por Márquez-Viveros (2016) sobre el proceso de educación bilingüe en América Latina, el cual se orientó, en primer lugar, a la promoción y práctica de un bilingüismo transitorio. En este sentido, Panamá no fue la excepción. Hacia finales de los 70's los estudios sobre las lenguas indígenas, consideraban que el aprendizaje de una lengua indígena tan solo como un puente o paso transitorio para llegar al aprendizaje de la lengua castellana, dando paso a una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo orientada hacia una educación de calidad y equidad (p.6).

Cabe indicar en lo citado anteriormente por este autor, sobre las propuestas educativas interculturales bilingües, que la lengua materna del estudiantado es valorada y vista como un tesoro, pues es considerada la base o columna vertebral del proceso de enseñanza aprendizaje en los distintos campos curriculares, y no solo de contenidos lingüísticos culturales.

Tanto es así que para Márquez-Viveros (2016) la perspectiva de implementación radica concretamente en que:

...cada cultura aporta los contenidos culturales que se han de transmitir mediante el currículo escolar, de manera equilibrada, donde los programas no solo adicionan temas o contenidos

étnicos, sino que asumen una perspectiva transformadora que proyecta interpretaciones, conocimientos y valores desde la interculturalidad (p. 8).

La educación bilingüe intercultural se convierte en un modelo entre las dos lenguas en ambas culturas en las que se desarrolla, y sus diálogos equilibrados sobre la base de la realidad social, por ello en sus códigos se sostiene que:

...este modelo es el más pertinente a las expectativas y a las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Concilia dos cosas fundamentales: una educación que no excluye lo propio manteniendo la lengua materna y enseña lo otro, la otra cultura y la otra lengua. Matthias L. Abram (2004, (p. 8)

En 2005, se presentó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Panamá, elaborado por el MEDUCA, y en asocio con profesionales indígenas. En el mismo se desarrollaron los conceptos y fundamentos filosóficos y políticos sobre el bilingüismo, los que subyacen en la EBI, aspectos a considerar para entender la realidad educativa de los pueblos indígenas en Panamá.

Para ejecutar este Plan, se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en el año 2007, en la cual se les asignaron funciones específicas para desarrollar dicho Plan, institucionalizándose en los objetivos, fines y principios de la educación bilingüe intercultural.

Un aspecto desarrollado, fue precisar la implementación de la educación bilingüe intercultural amparado en el Decreto Ejecutivo N°. 67 del 13 de diciembre de 2008, que señala en su título *“que implementa y desarrolla la educación bilingüe intercultural en los pueblos y comunidades indígenas de Panamá con especial énfasis en la enseñanza de lectoescritura de la lengua materna y espiritualidad de los pueblos indígenas de Panamá”*. Otra iniciativa sustentada en el año 2010, en este proceso educativo, es el reconocimiento de las lenguas y los alfabetos de los pueblos indígenas de Panamá que dictan las normas para la Educación Intercultural Bilingüe.

Los indicadores educativos en Panamá señalan con certeza que los niños indígenas están en situaciones de vulnerabilidad con respecto a otros niños del país, prueba de lo indicado son los casos de repitencia, deserción y fracaso escolar, es decir, son puntos críticos de esa población indígena.

Como consecuencia concrecional en lo antes expuesto en el Informe Diagnóstico Situación de las Mujeres Indígenas de Panamá (2016) se señala que:

En las pruebas de Logros Nacionales del Ministerio de Educación de 2005, los estudiantes de las escuelas indígenas de tercer grado obtuvieron los menores puntajes promedios; en una escala de 0 a 100, en matemáticas 38.3, español 29.3, ciencias naturales 35.1 y en ciencias sociales 38.1” (p. 88).

Otros indicadores de progreso fueron realizados en el estudio sobre La Educación en Panamá. Cinco metas para mejorar (Unidos por la Educación, 2015) en donde se evidencian: los años de escolaridad, cuyo promedio nacional es 9.2 años, en las Comarcas indígenas, es de apenas 3.5 años y en Darién de 5.5 años, reflejando los peores niveles del país. Aquí la inmensa mayoría de los estudiantes indígenas no culminan la escuela primaria, lo que coloca a estas áreas en situación de mayor vulnerabilidad de pobreza y exclusión, ya que durante los cuatro o cinco años de primaria se adquieren los conocimientos en lectura, escritura y cálculos. Vale destacar incluso que *“el número de años aprobados está muy por debajo del requerido para superar el umbral de la pobreza, que ha estimado la CEPAL en 13 años en el caso de Panamá” (p.7).*

Destacando la importancia de las pruebas que se aplican a los niños de tercer grado del MEDUCA, se revelan datos críticos lesivos al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico, ante ello, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala que:

... en dichos ensayos realizados, los mismos sirven para evaluar el rendimiento en cuanto a las pruebas que se aplican para evaluar competencias adquiridas en español, matemática y ciencias naturales, como LLECE, que solo se aplica en el idioma español, aún no se hacen en lengua materna de pueblos indígenas, lo que obviamente influyen en los resultados académicos (PNUD, 2016, p. 88).

Es importante señalar que Con las modificaciones realizadas en 1995 a la Ley Orgánica de Educación (por medio de la Ley 34 de 6 julio de 1995) se incorporan el derecho a la educación con pertinencia cultural, en el sistema educativo, congruente con sus culturas, a través del Artículo 11,

el cual indica que “la educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de éstas a preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural”.

- **La cultura y lengua indígena en EBI**

En el modelo de la Educación Bilingüe Intercultural es fundamental mencionar la cultura y la lengua indígena, en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños en las escuelas indígenas.

Viveros-Márquez y Moreno-Olivos (2014) , respecto al programa EBI señalan que este contiene:

El reconocimiento y promoción de una educación que considere la cultura y la lengua indígena se da en el marco del pluralismo cultural y de una concepción antropológica dinámica y cambiante de la cultura; las culturas se conciben como creación o construcción humana que permitan dar sentido y significado a la realidad concreta de tal o cual grupo; el cambio de una visión estática a una visión dinámica de la cultura permitió que las teorías evolucionistas (darwinismo social) fueran reemplazadas por formulaciones teóricas donde no existían culturas superiores e inferiores o culturas mejores que otras (pluralismo cultural), sino que todas tienen una razón de ser y obedecían a mecanismos de supervivencia del grupo y a formas de comprender y aprehender la realidad. (p. 58).

Por lo antes expuesto, la finalidad educativa es lograr que no sólo los niños indígenas deben conocer su cultura y su lengua, además, deben conocer otra cultura, en este caso, la cultura occidental y hablar el español como segunda lengua. El biculturalismo es entendido como el proceso mediante el cual una persona puede participar de dos culturas, en la práctica educativa se trata de enseñar al alumnado elementos y conocimientos de ambas culturas; sin embargo, el concepto no planteaba la visión dinámica de la cultura, más bien la concebía como algo fijo e impenetrable.

Este proceso de enseñanza y aprendizaje que se da, en el contexto de los niños indígenas, se debe a la operatividad del proceso de la interculturalidad, tomando como base sustantiva al ser social humano y racional, en donde existan valores y consideración de respeto a la diversidad cultural existente en cada uno de los espacios, y las relaciones interpersonales entre los propios niños y los docentes, ante estas situaciones y posicionamiento, de este modo Naranjo,(2005) expresa que:

El año de 1980, en la reunión regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe celebrada en Pátzcuaro, ya se manifestó esa inquietud y en ella se acordó cambiar el término bicultural por intercultural, porque no reflejaba ni el carácter dinámico de la cultura ni la capacidad del ser humano de aumentar su espectro cultural. Si bien se entendía que una persona podía ser bilingüe o trilingüe, difícilmente se pensaba que pudiera participar sólo de dos culturas, consideradas de forma excluyente entre sí (p.79).

- **Evaluación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural - EBI**

El objetivo de este estudio fue evaluar los resultados de la ejecución del programa de Educación Bilingüe Intercultural en Gunayala; para lo cual se aplicaron pruebas de conocimiento en lengua materna guna, español como segunda lengua, espiritualidad y matemática, a 458 niños de tercer grado en 17 de las 44 escuelas, en cinco (5) zonas escolares de la Comarca Gunayala.

Para esta evaluación del Programa se realizó la siguiente pregunta: ¿Qué resultados se han logrado con el Programa de Educación Bilingüe en las asignaturas básicas (Lengua Materna Guna, español como segunda lengua (L2), espiritualidad y matemática) en los niños de tercer grado en las escuelas de la Comarca Gunayala ?

Para responder a la pregunta se aplicaron unas pruebas que fueron elaboradas en la lengua materna del niño y en español como segunda lengua, y se han dividido en cuatro asignaturas básicas del programa EBI: Espiritualidad Guna, Matemática Guna, Lengua Materna Guna (L1) y español como segunda lengua (L2).

Descripción de las pruebas

Prueba de Lengua materna guna (L1): posee 10 ejercicios enunciados todos en lengua guna, con imágenes contextualizadas a diferentes aspectos culturales.

Prueba de Español como segunda lengua (L2): cuenta con 10 ejercicios enunciados todos en español.

Prueba de espiritualidad guna: cuenta con nueve ejercicios, con enunciados en español y en guna, con imágenes referentes a la cultura del niño.

Prueba de matemática guna: tienen siete ejercicios enunciados en español y en guna, con imágenes referentes a los clasificadores matemáticos.

Las pruebas correspondientes a las cuatro asignaturas básicas contenían un total de 36 ejercicios y fueron elaboradas por investigadores especialistas en cada materia con base en los programas escolares y textos de EBI publicadas por el proyecto EBI-GUNA (2008, 2009, 2010, 2011), y por Ministerio de Educación (2007).

Estas pruebas fueron validadas con grupos de niños de tercer grado de la Escuela Olonobiginya, ubicada en la comarca Gunayala. Las pruebas piloto aplicadas permitieron realizar ajustes en la cantidad de ejercicios.

La fase de aplicación fue por cinco meses (del mes de julio al mes de noviembre de 2017). Se planificó aplicar por zona escolar distribuida proporcionalmente las escuelas seleccionadas con ciertas características para este estudio. La única zona escolar que no fue seleccionada para este estudio fue la Zona 6. En materia logística, se utilizó vías de transporte aérea y marítimo por las características geográficas, climáticas y las dificultades del acceso. De manera que inicialmente se había planificado movilización únicamente por vía terrestre y marítima, sin embargo, por la situación climática, se optó por vía aérea. Todas las pruebas fueron procesadas en la base de datos SPSS y los análisis estadísticos igualmente en SPSS. Los datos cualitativos y cuantitativos fueron sintetizados en gráficas para la interpretación, como parte del análisis estadístico descriptivo.

Análisis de los resultados

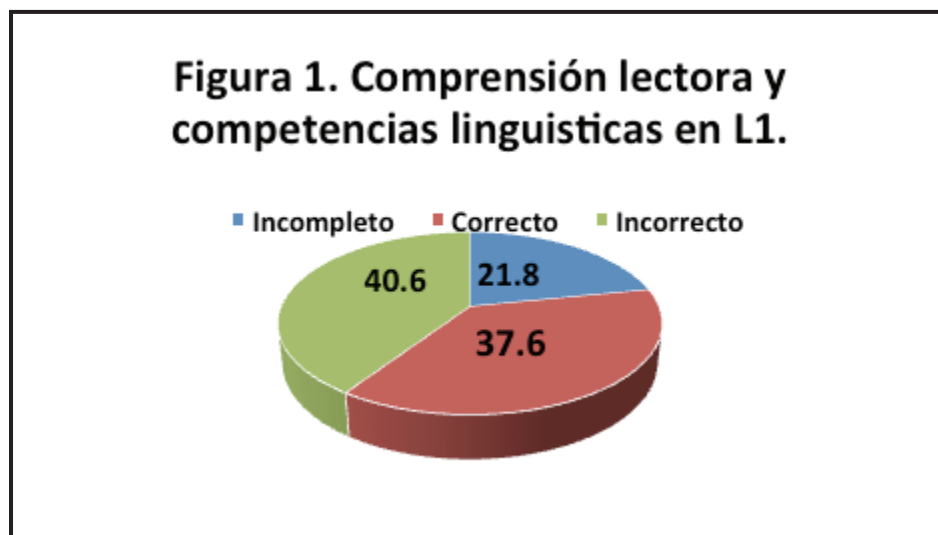
El análisis de los resultados está directa e indirectamente relacionados al trabajo didáctico, pedagógico y a la contextualidad cultural, territorial, lengua madre, entre otros factores exógenos influenciadores, toda vez que los principales actores objeto de estudio, son los estudiantes indígenas y los docentes, estos últimos son quienes utilizan los contenidos escritos, en el idioma castellano, a los niños hablantes de la lengua guna. No hay seguridad si los docentes están conscientes de

lo que genera esa dialéctica de aprendizaje, en donde el docente enseña en castellano a los niños pertenecientes a comunidades de lengua y cultura gunadule. Esta relación implica necesariamente otro análisis con más profundidad en los estudios posteriores. Las primeras ideas que genera, con base a esta observación, el docente sea una de las piedras angulares para este desarrollo, puesto que, como agente reproductor del sistema, tiene efecto en la psicología del niño y reproduce la aculturación y transculturización en la sociedad donde está instalada la escuela.

Este estudio arroja los primeros hallazgos, de las cuatro asignaturas básicas del modelo de educación bilingüe intercultural que se está implementando en la Comarca Gunayala, por lo que se ha hecho análisis de un determinado número de preguntas o pruebas consideradas importante en cada una de las asignaturas aplicadas a los niños de tercer grado. A continuación, se presentan y se espera que estos resultados promuevan reflexiones adicionales con respecto a la EBI, como un sistema de educación en Panamá dirigido a los pueblos indígenas.

- **Lengua materna guna (L1)**

En la Figura 1. Comprensión lectora y competencias lingüísticas en L1, las preguntas que se aplicaron a los niños en lengua materna guna, fue sobre su edad y el grado que cursaban. Evidentemente se esperaba que los niños de tercer grado tuvieran las competencias lingüísticas básicas de su lengua materna, sobre todo la lectura, la escritura y la comprensión. Los resultados fueron los siguientes: 37.6% contestaron correctamente, un 40.6% contestaron incorrectamente y un 21.8% no contestaron la pregunta, es decir, un 62.4% no comprendieron las preguntas formuladas en lengua materna guna; lo que permite inferir que una de las causas pudiera ser el empleo de metodologías didácticas, poco apropiadas, falta de acompañamiento por parte de los padres de familia, entre otras.



Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

La Figura 2. Muestra los resultados de una prueba de llenar espacio, la cual se realizó a través de una lectura ya leída. En este aspecto: un 43% redactó las oraciones correctamente; un 34%, dejaron incompleto y otros, un 23% no contestaron. Es decir un 57% fue negativo.

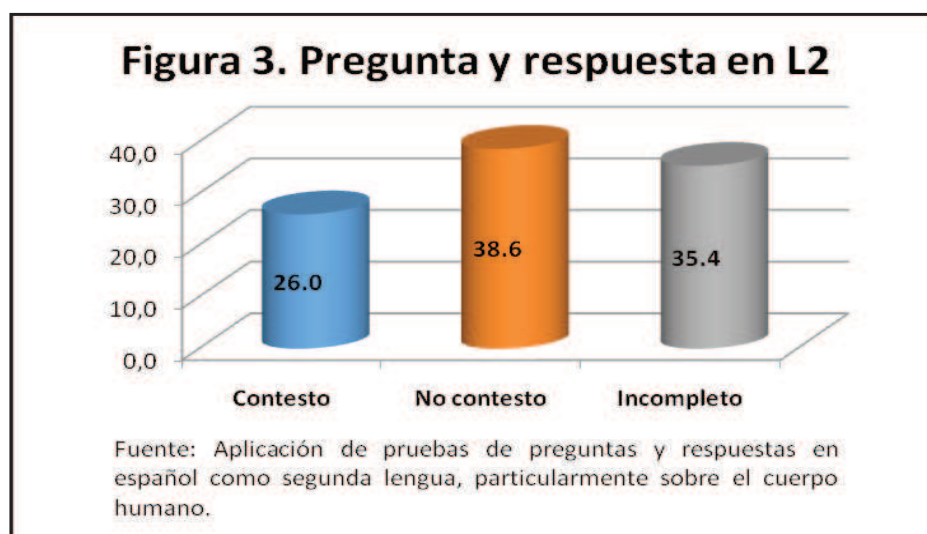


Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

La pregunta que cabe mencionar es cómo se usa la lengua que se utiliza en el contexto escolar, cumple su propósito para que el idioma pueda desarrollar las habilidades de leer, comprender, y escribir en lengua materna?

- **Español como segunda lengua (L2)**

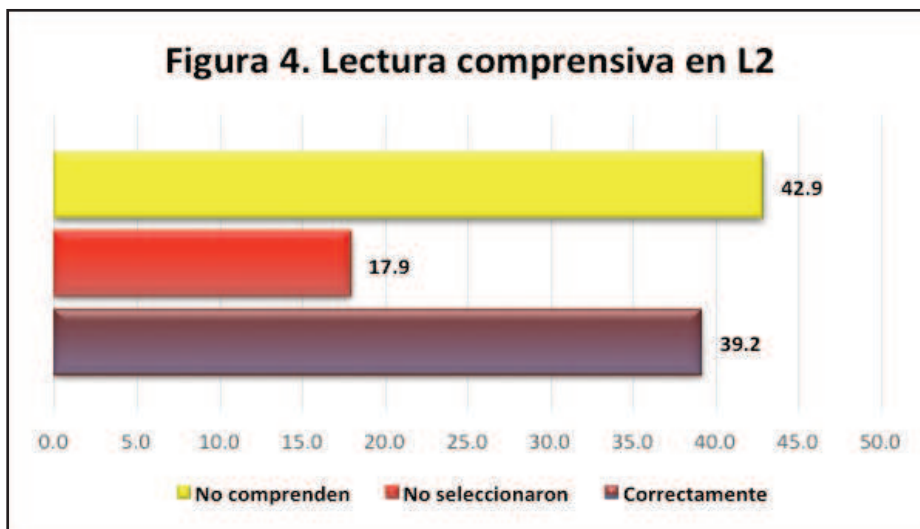
En la Figura 3. Preguntas y Respuestas en L2, los niños indígenas respondieron a la prueba de preguntas en segunda lengua, específicamente sobre las partes del cuerpo humano de la siguiente manera: Un 26% contestó afirmativamente; no contestaron 38.6%; y 35.4%, los dejaron incompleto. Estas dos últimas deficiencias suman un total de 74%.



Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

- **Lectura comprensiva L2**

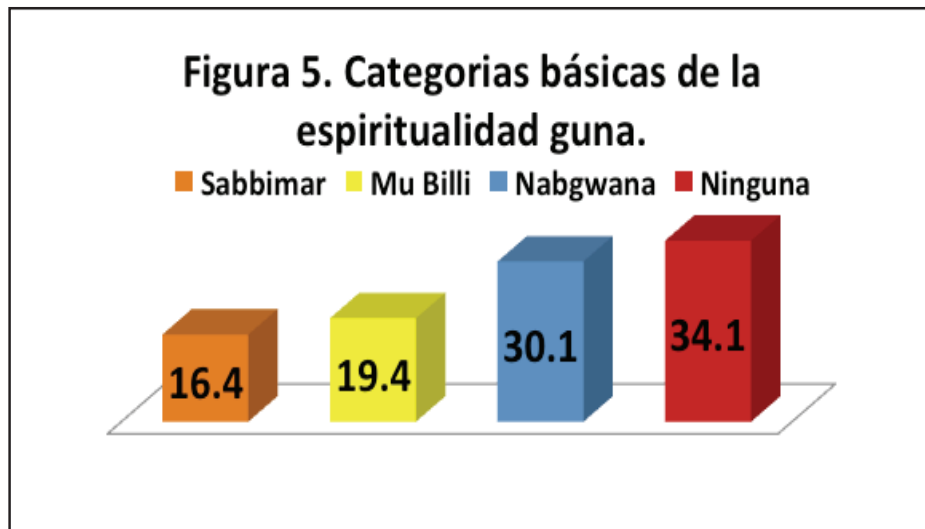
En la Figura 4. Lectura comprensiva L2, se evidencian las competencias lingüísticas del español como segunda lengua. Esta prueba se identificó como la lectura comprensiva en los niños de tercer grado, quienes conviven en un entorno sociocultural, con sus familias, vecinos y amigos. Dicha prueba consistió en la lectura de un párrafo corto, en el que debían seleccionar la acción del personaje. Las respuestas emitidas, fueron los siguientes: No comprenden el párrafo, 42.9%; luego, No seleccionaron, 17.9%; y Contestaron correctamente, 39.2%. Es decir, que un 60.8% no comprenden las lecturas.



Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

- **Espiritualidad Guna**

En la Figura 5, se puede apreciar la concepción de la espiritualidad guna; para ello se mostró a través de una prueba, aspectos importantes como es el valor de relación del ser humano con la naturaleza, esas profundizaciones espirituales permiten reconocer avances sobre la internalización de los diferentes categorías: Nabgwana (Madre tierra), Mu Billi (mar) y Sabbimar (árboles), ante ello, los niños manifiestan conocer tales concepciones espirituales, un 30.1% conocen la categoría Nabgwana (Madre Tierra); luego un 16.4% manifestaron conocer la categoría Sabbimar (árboles); y con un 19,4% la categoría Mu Billi(Mar); sin embargo, un 34.1% no respondieron. Cabe identificar que los niños reconocieron las categorías en los dos idiomas (guna y español).



Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

- **Conteo matemática**

En la Figura 6. Una persona representa número 20 en la cultura guna, es decir, la base del sistema de conteo es vigesimal, se cuenta de veinte en veinte. Se les pregunto a los niños ¿Cuál es la figura de la imagen que representa el número 20 en guna? Los resultados fueron: los que seleccionaron correctamente (imagen de una persona) fue 16%; los que seleccionaron una imagen de tres personas fue 9% (respuesta incorrecta), los que seleccionaron una imagen de varias personas fue 65% (respuesta incorrecta), un total de 74% fueron respuesta incorrecta, 10% no seleccionaron



Fuente: Elaboración propia, a partir de las respuestas de los estudiantes de tercer grado.

CONCLUSIONES

El estudio se enmarcó en un determinado número de preguntas o pruebas, las cuales respondían a la base teórica que sustentó este estudio, sobre la enseñanza y aprendizaje las que estuvieron orientadas en cuatro temas (lengua materna, español como segunda lengua, espiritualidad guna y matemática) aplicadas a los niños indígenas de tercer grado de las escuelas primarias de la Comarca Gunayala. En eses sentido, la cultura bilingüe es fundamental para lograr la comprensión e integración de las culturas, como creación o construcción humana que permiten dar sentido y significado a la realidad concreta de los grupos sociales.

Entre los aspectos más sobresalientes se pueden señalar:

Se requiere urgentemente que los docentes que dictan clases utilicen metodologías apropiadas para la enseñanza de la educación bilingüe.

Existe un bajo rendimiento de los niños en lectura comprensiva en lengua materna y en español como segunda lengua.

Se requiere la adecuación, pertinencia y diversidad curricular sobre el manejo en el aula, un adecuado monitoreo, seguimiento y orientación continua a los docentes por parte de los supervisores.

Queda evidenciado que se necesita rescatar la representación protectora-maternal sobre la importancia del empleo de las categorizaciones sobre las espiritualidades, que se revierten en valores identitarios y de convivencialidades como ser social humano, y las relaciones con la naturaleza en el forjamiento de la cosmovisión guna.

REFERENCIAS

- Abram, M. (2006). Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Washington, D.C. Recuperado de HYPERLINK “http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf” http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf/.
- AECID (2018). Programa de Educación Bilingüe Intercultural en los territorios Guna de Panamá (Programa EBI-Guna) Nan Gaburba Oduloged Igar. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Recuperado de HYPERLINK “<http://aecid.org.pa/programa-de-educacion-bilingue-intercultural-en-los-territorios-guna-de-panama-programa-ebi-guna-nan-gaburba-oduloged-igar/>” <http://aecid.org.pa/programa-de-educacion-bilingue-intercultural-en-los-territorios-guna-de-panama-programa-ebi-guna-nan-gaburba-oduloged-igar/>
- Unidos por la Educación(2012). La Educación en Panamá: 5 metas para mejorar. Panamá: Ciudad de Panamá. Recuperado de <http://www.unidosporlaeducacion.com/documents/2013/06-02-5Metas.pdf/>.
- MEDUCA. (2005). Fundamentación y Conceptualización del Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Panamá.
- MEDUCA-PNUD. (2017). Compromiso Nacional por la Educación. Primera edición, Panamá: Casa editora Novo Art, S.A.
- Naranjo, Y. J. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. México: Universidad de Granada.

- PNUD. (2016). Diagnóstico Situación de las mujeres indígenas de Panamá. Programa de Desarrollo de Naciones Unidas-Panamá. Panamá: DADO ARTE. Recuperado de https://www.undp.org/content/dam/panama/docs/povred/undp_pa_diagnostico_mujeres_indigenas.pdf/.
- Viveros-Márquez, J. y Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Revista Ra Ximhai – Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, vol. 10, núm. 3, enero-junio, pp. 55-73. México: Universidad Autónoma de México. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131111005.pdf/>.
- Viveros-Márquez, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. *Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 2, 1-26. México: Recuperado en <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.16/>.

El proceso enseñanza aprendizaje en discusión

Págs. 103 - 119

Jorge Díaz
Donado*

- Consultor independiente
- Gestión de la Educación y Currículum.

jddd1936@gmail.com

Fecha de Entrega:
Agosto de 2018.

Fecha de Aceptación:
Octubre de 2018.

Resumen

El Proceso enseñanza aprendizaje, es un proceso complejo que puede estudiarse desde diferentes puntos de vista; en este artículo lo enfocaremos desde la articulación de su dimensión tecnológica y administrativa, lo que trae como consecuencia el quiebre entre el diseño (la planificación) de la ejecución (regulación y seguimiento) y su control (evaluación y retroalimentación). Como aspecto vinculado al tema se aborda también el problema de la formación del profesor de los niveles de premedia, media y universitaria, el cual debe responder a un perfil profesional haciendo énfasis en el aspecto psicopedagógico.

En su primera parte, el artículo se centra en un enfoque experiencial producto de una pasantía (1975) en Roma sobre la “Gestión Social de la Escuela”, la cual coincidió con el momento en el cual Italia estaba inmersa en el proceso de Reformas en el Sistema Educativo; así como desde la perspectiva de la experiencia de mis años en la docencia en educación media (13 años), en la educación superior (38 años), en la Gestión curricular universitaria (12 años) y la madurez propia de la experiencia, hemos tratado de relacionar e integrar los temas del proceso enseñanza aprendizaje en el aula; tratando de promover el debate para buscar adecuaciones a nuestra realidad.

Palabras clave

Proceso enseñanza - aprendizaje; perfil; competencia, formación docente.

The Teaching-Learning Process under Discussion

Abstract

The Teaching Learning Process is a complex process that can be studied from different points of view; In this article we will focus on the articulation of its technological and administrative dimension, which results in a divide between the design (planning) of execution (regulation and monitoring) and its control (evaluation and feedback). As an aspect linked to the subject, the problem of teacher training at the pre-middle, middle school and university levels must respond to a professional profile with an emphasis on the psychopedagogical aspect.

In its first part, the article focuses on an experiential approach resulting from an internship (1975) in Rome on the “Social Management of the School”, which coincided with the moment in which Italy was immersed in the process of reforms in the Educational System, as well as from the perspective of the experience of my years in teaching in secondary education (13 years), in higher education (38 years), in university curricular management (12 years) and the maturity of the experience, we have tried to relate and integrate the topics of the teaching-learning process in the classroom; trying to promote the debate to seek adjustments to our reality.

Keywords

Teaching learning process; profile; competition; teacher training.

INTRODUCCIÓN

En la construcción de este artículo, sobre un tema tan complejo, siento que he actuado como quien hace una obra de teatro, por actos, a partir de lo que me impactó en su momento; lo dicho por la Dra. Laura Tinni, profesora asistente en la cátedra de sociología de la Educación, en la Universidad de Roma y los escritos de los autores citados: Graziella Ballanti, Carlos Álvarez de Zayas, Carlos Zarras Charur y Miguel Ángel Zabalza.

Mi ubicación en Roma obedeció a que estaba en usufructo de una pasantía (1975) sobre la “Gestión Social de la Escuela” y coincidió con el momento en el cual Italia estaba inmersa en el proceso de Reformas en el Sistema Educativo, secuela del Movimiento Estudiantil de Nanterre (Francia 1968).

La Dra. Tinni expresaba que el sistema educativo (refiriéndose al italiano) perseguía la escolarización completa de la población en edad escolar que ingresaba al sistema, pero al final del proceso formativo se producía una pirámide de promovidos, fracasados y desertores.

Lo importante de lo expuesto por la Dra. Tinni emana de su vivencia como asistente del Dr. Saverio Aveduto responsable de la Cátedra de Sociología de la Educación, él cual en gobiernos de la Democracia Cristiana en Italia fungía como Ministro de Instrucción Pública y como activista del Partido Comunista. En ese momento (año 1975) se estaban viviendo resultados de un largo proceso por transformar el sistema educativo italiano, que involucraba a todos sus actores y niveles de educación a partir de 1973 y se exceptuaba el nivel universitario.

Ese proceso convulsivo se desencadenó con la aprobación de la Ley N°477 de 30 de junio de 1973. De acuerdo a la Dra. Tinni, lo revolucionario de esta Ley 477 fue que con la creación de los órganos colegiados, se rompe la verticalidad y rigidez bipolar de la gestión de la escuela entre el Estado y el Centro (directivos y docentes); pues la escuela se concibe como una comunidad educativa con apertura a la participación de la comunidad social y cívica en la gestión de la escuela. Se garantiza la libertad de enseñanza, entendida como autonomía didáctica y libre expresión cultural del docente.

En el caso de Graziella Ballanti, tenemos que la autora enseñó por más de veinte años (1975) italiano, historia, filosofía, pedagogía en diferentes liceos; ha publicado ensayos, monografías

y traducciones del francés, inglés y alemán en una obra sobre las corrientes y problemas de la psicología científica (1973). Fue asistente en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad Católica de Milán y Directora de cursos de actualización y perfeccionamiento del Centro Europeo de la Educación de Frascati y encargada en el Instituto de Pedagogía del curso de Laurea en Pedagogía en la Universidad de Roma.

La autora describe con gran propiedad y realismo el proceso enseñanza aprendizaje característico del modelo de Sistema Educativo Napoleónico, donde observa poca articulación entre enseñanza-aprendizaje-formación docente-profesionalidad docente. Pero a la vez ofrece opciones para superar esas limitaciones.

Al escuchar a la Dra. Tini me vino a la mente, el concepto generalizado y aprendido, que el sistema educativo es una construcción de la sociedad para transmitir a sus miembros el acervo cultural, cuando la misma sociedad ni la familia pueden cubrir ese propósito. Por tanto, a mi entender, en ese momento, una vez completado el proceso formativo en cada una de sus etapas no debían darse fracasados ni desertores.

El tema quedó aparentemente en el olvido, pues a mi retorno al país me asignaron responsabilidades profesionales en otro campo. Ahora, retirado del ejercicio de la docencia, al ver en la televisión y leer en la prensa noticias sobre la insatisfacción generalizada por los resultados del proceso enseñanza aprendizaje, me trajo a la memoria lo planteado por la Dra. Laura Tini en 1975 y, 48 años después, en 2018, reflejamos gran parte de los comportamientos descritos por ella y el contenido de la obra mencionada de Ballanti.

En este periodo me familiaricé con literatura alusiva al tema pero no encuadraba en el concepto que tengo del proceso enseñanza-aprendizaje completo. Hasta que, ya a inicios del siglo XXI me encontré con tres obras que me dieron piezas o luces para lo que concebía como proceso enseñanza-aprendizaje completo integrado: El Diseño Curricular de Carlos Álvarez De Zayas (1999), Grupos de aprendizaje de Carlos Zarzar Charur (2010) y Competencias docentes del Profesor Universitario de Miguel Ángel Zabalza (2003).

Desde la perspectiva de los años pasados en la docencia en educación media (13 años), en la educación superior (38 años), en la Gestión curricular universitaria (12 años) y la madurez propia de la experiencia, hemos tratado en este artículo de relacionar e integrar los temas del proceso enseñanza aprendizaje en el aula, los cuales serán tratados en tres grandes componentes: El proceso enseñanza aprendizaje como un proceso inconcluso, la profesionalidad del docente, un tema en discusión y el proceso enseñanza aprendizaje también en discusión.

Proceso Terapéutico vs Proceso Enseñanza Aprendizaje

De acuerdo a Laura Tini el sistema educativo persigue la escolarización completa de la población en edad escolar, pero al final del proceso formativo se produce una pirámide, producto de una selección –un desgranamiento: promovidos – fracasados – desertores.

El proceso típico del ciclo formativo, tiene como elemento que lo caracteriza, la relación “entre la necesidad y la capacidad” el alumno aporta la necesidad de formación. El maestro aporta la capacidad de dar esa formación. Es en alguna forma como la relación entre un médico y su paciente. La relación de necesidad y capacidad no se da únicamente en la acción educativa. En la relación terapéutica (en el sentido psicoanalista) existe una relación jerárquica de consumación (conclusiva-final) es decir hasta el final del tratamiento. El médico tiene una superioridad jerárquica hasta el final del tratamiento, y una vez que el paciente se recupera, finaliza la relación.

En la relación educativa hay una relación jerárquica hasta el final del proceso educativo, en el sentido de que en el encuentro entre el alumno y el maestro, este tiene una capacidad de sugerir y el alumno la capacidad de recibir. La relación que se establece entre el maestro y el alumno, es una relación igual a la que se establece entre el médico y el paciente, pero en el caso del maestro y el alumno, esta relación jerárquica no es final, es aparente, porque al final del curso el alumno debió aprender lo enseñado por el maestro y en todos los casos no es así.

La Enseñanza – Graziella Ballanti

De acuerdo al lenguaje corriente, en la relación docente-discente, enseñar es hacer lecciones. El docente es aquel que controla los resultados de su hacer lecciones (enseñanza), evaluando el aprendizaje del alumno. Pero se presume que la evaluación no hace parte del proceso enseñanza aprendizaje.

La enseñanza hace aprender. El control selecciona quién ha aprendido y quien no ha aprendido, premia o castiga de acuerdo a la cantidad y calidad de lo aprendido. Se presume también que la capacidad de controlar y enjuiciar depende para el docente de la capacidad de hacer la lección (Ballanti, G. 1975, p.146).

Si aprender la lección requiere solamente del discente de atender y escuchar, la enseñanza es un proceso intermedio entre el docente y el discente. El docente dominante y condicionante de la enseñanza y el discente cuyo aprendizaje viene de por sí y después. La mayor parte de los docentes se limita a hacer responsable a los alumnos de la posibilidad de aprender y del deber de aprender, dejando a ellos la tarea de encontrar el como, entre errores, tentativas, correcciones, intuiciones. El verdadero maestro es el libro, la existencia del término -lección- acentúa el carácter transmisivo atribuido a la profesión docente. (Ballanti, G. 1975, p.148).

El problema de fondo de una enseñanza eficaz es el de alcanzar los objetivos de aprendizaje por los alumnos, mediante una gestión económica y optimizada, con refuerzos y retroalimentación. Pero esto no es posible si no se da un seguimiento estrecho paso a paso, durante todo el itinerario (Ballanti, G. 1975, p.298). Por tanto, se debe entender la evaluación (o control) como parte de la lección y no como acto separado de verificación fiscal. El fin principal de la evaluación deberá ser propiamente el de esclarecer el nivel de eficacia de la enseñanza y contribuir a mejorarla.

Contextualización: Universidad de Panamá

Tomando como referente el texto alusivo, entre el proceso terapéutico del psicoanalista y el proceso enseñanza aprendizaje y lo comúnmente aceptado como enseñanza (dictar clase); al contextualizarlo con la vivencia generalizada en la Universidad de Panamá, me ratifico en que el proceso de enseñanza

está incompleto, puesto que no se da la debida retroalimentación, ni la recuperación consecuente. Pero debemos reconocer que en el Estatuto Universitario existen normas que de cumplirse y mejorarse, es posible optimizar los resultados del proceso enseñanza aprendizaje, como veremos a continuación.

En este sentido, la Sección Sexta del Estatuto de la Universidad de Panamá (2015) - plantea los aspectos relacionados con la “*Evaluación del Aprendizaje*” en el cual se establecen las normas de esta importante actividad académica. Entre estos: define los tipos de exámenes; señala que el aprendizaje de los estudiantes será evaluado en concordancia a el proceso enseñanza - aprendizaje, toma en cuenta la particularidad de las asignaturas, las diversas técnicas entre otras.

En cuanto a los exámenes parciales y finales se dan las siguientes particularidades:

- Una vez calificados los exámenes parciales deberán ser devueltos y discutidos con los estudiantes (no hay recuperación).
- Una vez calificados los exámenes finales deberán ser revisados, explicados y discutidos con los estudiantes, a solicitud de los mismos.
- En el Art. 286, se establece la posibilidad de recuperación para quién no aprueba el examen final si esto lo lleva a fracaso en la asignatura.

Finalmente, en el Art. 287 se avala la aplicación de pruebas rápidas sobre un tema específico para permitir al profesor evaluar el grado de asimilación de un tema por parte del alumno y no será considerado como examen; sin embargo este criterio podría ser incorporado como posibilidad de recuperación para los exámenes parciales.

Podemos concluir, como lo corrobora la experiencia cotidiana y la norma del Estatuto de la Universidad de Panamá que, el proceso enseñanza aprendizaje llega hasta la evaluación, la cual no se ve como parte del proceso a pesar de decir que debe ser diagnóstica, formativa y sumativa.

Tampoco se ve como producto de la evaluación la posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza del profesor ni la de mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante, sino que la limita a la mera recuperación del examen final cuando este conduce al fracaso en la asignatura. Es decir: El proceso enseñanza aprendizaje es un proceso inconcluso.

Como cierre de este punto debo expresar que no conozco que exista un registro por facultad de reclamos de notas planteadas por estudiantes, ni de sus resultados. Pero si recuerdo que como Ex Director de la Dirección Curricular y Evaluación de Documentación Académica (durante 13 años) atendí tres (3) casos que se presentaron como excepcionales y que sobrepasaron el ámbito de la facultad. En el proceso de atención del reclamo del estudiante por la insatisfacción por la nota obtenida, se da confrontación entre estudiante y profesor, y entre profesores. Y al final la decisión queda en el Consejo Académico.

Enfoque para una Gestión del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Gestión del Proceso Enseñanza-Aprendizaje:

En la obra “El Diseño Curricular” de Carlos Álvarez De Zayas encontramos elementos referentes a la gestión del proceso curricular que nos proporciona luces para visualizar el proceso enseñanza-aprendizaje integrado con la evaluación y la retroalimentación, generalmente excluidas del mencionado proceso.

Al respecto nos plantea que *“todo proceso (social) tiene una dimensión cuya naturaleza es la propia de dicho proceso específico, también llamado tecnológico (curricular, investigativa, docente, laboral, etc.) y, por otra parte, debe tener otra dimensión de naturaleza administrativa”* (Álvarez De Zayas 2001, p.33). En esta misma línea señala que la dimensión administrativa... *tiene cuatro funciones básicas: la planificación, la organización, la regulación y el control. La dimensión tecnológica...* tiene tres etapas: el diseño, la ejecución y la evaluación y *en todas y cada una de las etapas están presentes todas y cada una de las funciones administrativas*” (Álvarez De Zayas 2001, p.64). En consecuencia, el proceso Enseñanza-Aprendizaje entendido como: enseñanza-aprendizaje-evaluación-retroalimentación, en sus etapas de diseño, ejecución y control; debe ser administrado en correspondencia con las funciones propias del proceso administrativo: planificación, organización, regulación y control.

A partir de este enfoque, se debe entender la evaluación y la retroalimentación como parte del proceso enseñanza aprendizaje, cuyo fin principal es esclarecer el nivel de eficacia de la enseñanza y del aprendizaje.

En el caso de una asignatura se debe evaluar el grado de asimilación de los temas por parte del alumno en concordancia con la forma en que se planificó y realizó el proceso enseñanza aprendizaje. Esta evaluación que se debe dar desde el inicio, durante y final de proceso, donde la retroalimentación, la recuperación y ajuste son funciones imprescindibles y preponderantes. Una vez calificados (por el profesor) los exámenes escritos deberán ser revisados, explicados y discutidos con los estudiantes, en tiempo perentorio. La unidad académica que corresponda establecerá calendario para que el estudiante pueda optar por recuperación en caso de fracaso en prueba parcial o final.

Tabla 1
Aplicación del proceso curricular al proceso de enseñanza aprendizaje

DIMENSIONES	PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMPLETO E INTEGRADO			
TECNOLOGICA	Enseñanza:	Aprendizaje:	Evaluación:	Retroalimentación:
ADMINISTRATIVA	profesor	estudiante	ambos	ambos
<ul style="list-style-type: none"> Planificación Diagnostico Programación 	Población meta, características y necesidades; plan de estudios y programa de asignaturas. Elabora programa de clases considerando lo anterior.	Visualizar el contenido de la asignatura de acuerdo a los objetivos y competencias	Formular prueba de evaluación del aprendizaje de acuerdo a los estudiantes, competencias y contenidos	Se analizan los resultados del aprendizaje y la enseñanza y se propone reunión de departamento para considerarlos
<ul style="list-style-type: none"> Organización 	Determinar horario de clases y formas de evaluar	Elaborar plan de estudio de acuerdo al horario de clases y de evaluación	Pruebas parciales Prueba final	Se programa recuperación del aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> Regulación Gestión Seguimiento 	Desarrollo de las clases según programación Revisar asignaciones	Aplica horario de estudio de acuerdo a asignaciones	Aplicación de las pruebas parciales Aplicación de la prueba final	Se aplica prueba de recuperación
<ul style="list-style-type: none"> Control Evaluación Retroalimentación 	Elabora pruebas parciales Elaborar prueba final	Realiza la prueba de evaluación del aprendizaje	Asigna evaluación a la prueba de estudiantes Entrega y discute resultados Retroalimenta	Se identifican causales de los resultados y se proponen ajustes, mejoras o cambios, en reunión departamental

Fuente: Elaboración propia con base en Alvarez de Zayas.

La Profesionalidad del docente en discusión – Ballanti, Graziella

- **Ballanti, Graziella**

En el presente texto Ballanti Graziella, explica que:

“ por comportamiento enseñante se quiere designar al conjunto de las manifestaciones operativas de un sujeto que provoca modificaciones operativas en otros sujetos, tales que producen aprendizajes, por estimulación o refuerzo”. y que además “El comportamiento enseñante en sentido riguroso se refiere: a) no sólo a ofrecer ocasiones u oportunidades de aprendizajes a otros, b) sino también significa capacidad de estimular para provocar respuestas previstas o voluntarias y a la organización de refuerzos en el convencimiento que enseñar no es solamente una adaptación a intereses y motivaciones ya existentes en el que aprende” (Ballanti, G. 1975, p.9-10).

Continúa señalando Ballanti que:

Una finísima red de relaciones interpersonales, interactivas y comunicacionales, se disparan en cada manifestación del enseñante, envolviéndolo. Sin embargo, el enseñante debe enseñar: y en esta situación, es que le sirve la competencia en las técnicas de la enseñanza. Además debe saber cómo se estimula, lo que significa, cómo se obtienen respuestas positivas para los fines del aprendizaje; debe saber cómo las respuestas positivas pueden ser mantenidas activas, estabilizadas en el comportamiento discente o reforzadas, mientras otros tipos de respuestas deben debilitarse. (Ballanti, G. 1975, p.11).

- **La Profesionalidad Enseñante**

En la definición del término enseñante, tanto en el lenguaje común como en el científico, se concuerda en que el enseñante es quien ejerce la enseñanza como profesión. La profesionalidad enseñante, en el doble sentido de la palabra: consiste en la capacidad operativa adquirida y la capacidad laborativa adquirida, que determinan el criterio distintivo que destaca la figura del enseñante de todos los otros que en el ámbito familiar o social desempeñan ocasionalmente el mismo tipo de actividad. El profesional enseñante es aquel que viene preparado con un tipo particular de formación (cultural y técnica) y habilitado (con un tipo particular de contrato) (Ballanti, G. 1975, p.42).

- **La Competencia Docente**

“Por competencia se entiende la capacidad que se manifiesta a nivel operativo. La competencia esta basada sobre la información, más allá del nivel cognitivo, porque concierne no solo al campo del saber sino también al del saber hacer. La competencia enseñante es competencia pedagógica; debería ser evaluada desde el punto de vista del uso pedagógico que el enseñante está en grado de hacer con su formación lingüística, matemática o histórica”. (Ballanti, G. 1975,p.62). *“Es claro que un modelo de enseñanza no se constituye sin un modelo de aprendizaje, pero de ninguna manera puede ser excluida la consideración de una competencia psicológica identificada con el mismo aprendizaje”.* (Ballanti, G. 1975, p.63).

- **Crisis del concepto tradicional de docencia en la Universidad de Panamá**

En la Universidad de Panamá, hemos escuchado reiteradamente al profesor Antonio Castellero del ICASE, advertir que las licenciaturas que culminan en profesorado, correspondientes a las asignaturas que se dictan en los centros educativos; no están diseñadas como profesiones. El tema lo plantea, la autora G. Ballanti, en los siguientes términos:

Es necesario definir la enseñanza como una profesión en términos de trabajo enseñante, precisando los contenidos, objetivos y las reglas. Labor enseñante y comportamiento enseñante son problemas psicopedagógicos cuya solución se impone para la continuación de un discurso científico en torno a la enseñanza. Al comportamiento comprensivo del enseñante, en cuanto tal, debe contribuir una buena formación acerca de los problemas de la psicología de la personalidad (Ballanti, G. 1975, p.32).

Hoy todavía los enseñantes no tienen muy claro como la enseñanza es también, por encima de todo, un problema de comportamiento psicológico y como tal debe afrontarlo. Para la mayoría, la enseñanza es un problema de preparación cultural unida a preparación didáctica, es decir de corte pedagógico. Del lado psicopedagógico se pone solamente el aspecto de la disposición del carácter, cortesía, modo de ser y similares, (Ballanti, G. 1975, p.3). Es decir, el enseñante adolece de una incompetencia profesional.

- **Formación del Docente en la Universidad de Panamá**

En la Universidad de Panamá nos encontramos con tres unidades académicas que intervienen en la formación de los docentes para el sistema educativo panameño (MEDUCA) y muchos de ellos ingresan a laborar como docentes en la Universidad de Panamá. Las facultades que cuentan con carreras aprobadas en docencia, son: la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Naturales y la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad.

En la Facultad de Ciencias de la Educación se imparten dos profesorado partiendo de las siguientes licenciaturas:

- El profesorado en Educación para los egresados de las licenciaturas en educación con énfasis en Administración de Centros Educativos; con énfasis en Psicopedagogía y con énfasis en Educación e Investigación Educativa.
- El profesorado en Docencia Media Diversificada a nivel de pre-Media y media que, la toman los que aspiran a trabajar en el Ministerio de Educación y proceden de las demás facultades. Aquí se incluyen a los egresados de las licenciaturas de profesorado en biología, física, matemáticas y química de La Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología. La Licenciatura en Docencia de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad (no se ha ejecutado).

Tanto en el Plan de Estudio del Profesorado en Docencia Media Diversificada como en las Licenciaturas En Docencia En Biología, Física, Matemática Y Química, Se encuentran las siguientes asignaturas:

- Tecnología y Comunicación Educativa
- Planeamiento Curricular
- Didáctica I
- Aprendizaje
- Crecimiento y Desarrollo
- Pedagogía General
- Didáctica II
- Evaluación de los Aprendizajes
- Fundamento de la Educación Media
- Higiene Mental para Educadores

- Pedagogía en Valores
- Práctica Docente

Como se podrá observar en la formación del docente se consideran temas de Pedagogía, Didáctica, Psicopedagogía, Curriculum, y, Tecnología y Comunicación Educativa. Este Pensum no se hace sentir ni se refleja en los resultados del aprendizaje. Algo no esta funcionando bien o algo falta en la formación; en la ejecución o puesta en práctica, o en el apoyo, o en todas. Por disposición del Ministerio de Educación para concursar a plazas en escuelas y colegios se requiere del título de Profesor en Docencia Media Diversificada para el Nivel de Premedia y Media.

En la Universidad de Panamá para participar en concurso por una posición de profesor se requiere del titulo de Maestría en Docencia Superior y también Maestría en la Especialidad.

Debemos agregar que a pesar de que no estamos satisfechos con los resultados del sistema educativo, siempre hay posibilidades de mejoras y éstas pasan por la dedicación y el trabajo conjunto. Tenemos el ejemplo de un trabajo conjunto sobre el tema de la formación docente, fechado en octubre de 1999, pero no tenemos información del ¿por qué no se continuó y concluyó?

Este documento habla de la coordinación de las unidades académicas de la Universidad de Panamá responsables de las áreas de formación profesional bajo la orientación de la Vicerrectoría Académica y de la Dirección General de Planificación Universitaria. El documento aparece con el titulo de Lineamientos Curriculares que Orientan la Creación de Carreras para la Formación Docente.

La licenciatura de profesorado tendría una duración de 8 (ocho) semestres para la jornada diurna y la nocturna se ajustaría a los requerimientos y necesidades existentes, con un mínimo de 140 créditos y un máximo de 150. Las asignaturas estarían integradas en 2 (dos) áreas: una de Formación General y otra de Formación Profesional: subdividida en la subárea de Especialidad y la Subárea de Pedagogía.

Las asignaturas por área se distribuirían de acuerdo a este porcentaje:

- Área de Formación General: 15-20%
- Área Formación Profesional: 80-85%

Además se propone que la práctica profesional sería colegiada entre las unidades académicas responsables de la formación profesional.

Lo anteriormente expuestos nos lleva a decir que en estos momentos es de urgencia notoria que la Universidad retome con la mayor profesionalidad y amplitud de pensamiento el debate de esta temática de la profesionalidad de nuestros docentes, para que nuestra población este en capacidad de sobrevivir en este mundo globalizado, lleno de amenazas y oportunidades, que exige superar debilidades que nos lleven a elevar la calidad de la formación que procuramos a nuestros estudiantes.

El proceso de la enseñanza aprendizaje en discusión

Como complemento a lo expuesto en párrafos anteriores de la obra de Graziella Ballanti, vamos a presentar, en esa línea de pensamiento, algunas ideas expuestas por dos autores, Carlos Zarzar Charur en Grupos de Aprendizaje y Miguel Ángel Zabalza en cuanto a Competencias Docentes del Profesor Universitario. El primero enfatiza sobre el aprendizaje y el segundo sobre la enseñanza.

Algunas Reflexiones sobre el aprendizaje en la escuela

De acuerdo a Zarzar Charur (1992) el profesor de una escuela, de una facultad o una institución, a través de su función como docente, va a propiciar entre sus estudiantes un aprendizaje determinado que genera además cierto tipo de vínculos de esta manera se tiene el que se lleva a cabo en la escuela, el propiamente académico y el de socialización. este último tipo de aprendizaje se consigue sobre todo a través de la manera de enseñar, estudiar y aprender las asignaturas propias de la escuela.

El autor concibe la docencia como una unidad inseparable entre la enseñanza y el aprendizaje, en la que el aprendizaje es el proceso prioritario, porque al final lo más importante es aprender a aprender. Es decir además de conocer la información debe saber manejarla. El aprendizaje es el resultado final que pretende el sistema educativo a través de la escuela: la formación del estudiante, del ciudadano y del profesional. En estos dos puntos, referidos al marco de referencia y a las reflexiones sobre el aprendizaje en la escuela, el autor presenta elementos relevantes para la formulación del perfil del docente en la competencia de aprendizaje, en las áreas cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Competencias Docentes del Profesor Universitario

Este tema ha sido ampliamente abordado y discutido por Miguel Ángel Zabalza, quien le da singular importancia a la formación del docente universitario como factor clave para un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación a la enseñanza universitaria, Zabalza (1992) reconoce que *“la enseñanza es una actividad compleja con múltiples variables, pero eso no justifica que no se puedan establecer reglas o técnicas científicas para desarrollarla”*. Sigue señalando el autor que:

“La buena enseñanza no depende de lo que cada uno opine o guste improvisar. Existen evidencias documentales sobre condiciones y rasgos que caracterizan una enseñanza de calidad que difieren de la enseñanza poco efectiva” (p.67).

Modelos de aproximación a la docencia

En el análisis de la enseñanza Zabalza diferencia tres vías de aproximación: una empírica, otra profesional y la técnica especializada.

- **Aproximación empírica y artesanal:**

El autor plantea que “todo el mundo tiene su propia opinión sobre la educación y la enseñanza” y que “Todos hemos pasado por ella como estudiantes, como padres o hijos, como ciudadanos” añade además que “El profesor conoce la enseñanza sobre la base de su propio trabajo como docente” (Zabalza, 2013, p.68). No obstante el autor señala que estos no son conocimientos suficientemente formalizados y firmes.

- **Aproximación Profesional:**

En este apartado señala Zabalza (2013) que “La enseñanza universitaria constituye una especie de actuación con escasa identidad profesional...nos definimos como profesores (as) universitarios, pero no nos hemos preparado para serlo”. Y que “Nuestra identidad está vinculada al campo científico al que pertenecemos. Nos falta, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos vinculados y condiciones que caracterizan la enseñanza” (p.69). Se trata entonces de un

amplio proceso de formación, que le permita al docente los conocimientos especializados, por lo que se requiere una preparación específica.

- **Aproximación técnica especializada:**

Según Zabalza, esta modalidad es propia de especialistas e investigadores y que se puede valorar que es la que representa mejores perspectivas porque, como se ha podido apreciar, la enseñanza requiere de una competencia profesional. No obstante, podemos señalar que esta especialización sería requerida por los profesores que forman a los docentes. Al respecto, señala que de las tres modalidades de aproximación, la segunda es la más viable de ser llevada a cabo por los propios profesores ya que no todos que ser especialistas. Cierra este punto señalando que *“Al final, de lo que se trata es que entre todos sepamos un poco más de la enseñanza universitaria y estemos en mejores condiciones para mejorar su calidad”* (Zabalza, M. 2013, p.70).

CONCLUSIONES

El análisis realizado sobre la profesionalización docente y el proceso de enseñanza aprendizaje nos permite arribar a las siguientes conclusiones:

Caracterizar los diferentes componentes que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje es un proceso complejo, por tal razón para la formación de docentes, especialmente, del nivel universitario, se requiere formular o diseñar perfiles profesionales para una formación de calidad, cónsona con los nuevos retos del profesor universitario los cuales deben incluir los dominios de los contenidos de la especialidad, la didáctica correspondiente y el aspecto psicopedagógico.

Retomar elementos presentes en el Estatuto Universitario que no se hayan aplicado en forma integral en la gestión académica curricular; tomar en cuenta las experiencias en la formación del docente en diferentes unidades académicas y reconstruir la formación del docente a partir de la formulación del perfil profesional del profesor que necesitamos.

Esto requiere de la conducción del Consejo Académico; de la participación de las unidades académicas que correspondan; la orientación de la Vicerrectoría Académica, la Dirección General de Planificación Universitaria; y la investigación sobre las experiencias en universidades de otras latitudes.

REFERENCIAS

- Alvarez De Zayas, C. (2001). -Gestión del Proceso curricular. En C. Alvarez De Zayas (1°). El diseño Curricular (118pp). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ballanti, G. (1975). 5. L' Insegnamento: Fare lezione o fare cultura.- Comportamento, Apprendimento, Insegnamento: Che cosa non e il comportamento insegnante. – 2. L'Insegnante: la professionalita insegnante – la formazione dieli insegnante. En G. Ballanti (1°). Il Comportamento Insegnante (307 pp). Roma: Editore Armando Armando.
- Instituto Poligrafo Dello Stato. (1974). Promulga de la Legge 30 julio 1973, N°477. En Nuevo Ordenamiento Della Scuola e Stato Giuridico Dell Personal. Roma Instituto Poligrafo Dello stato (p.224).
- Tinni, L.; Giordano, V. (1975). La Gestione Sociale della Scuola. Appunti di Sociologia de la educazione anno académico Folleto - 1974/1975..
- Universidad de Panamá, Estatuto Universitario, Gaceta Oficial N°27879-B de 30 de septiembre de 2015.
- Universidad de Panamá, Dirección General de Planificación Universitaria. Comisión Inter facultades: Ciencias de la Educación; Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología; Facultad de Humanidades (1999). Lineamientos Curriculares que orientan la creación de carreras para la formacion de docentes (p.4)
- Zabalza, M.A. (2013). La Enseñanza Universitaria: Importancia de la Docencia en la Formación Universitaria – Modelos de aproximación a la Docencia. En M.A., Zabalza (1°) Competencias Docentes del Profesor Universitario – Calidad y Desarrollo Profesional (224pp). Bogotá: Edición de la Universidad para América Latina.
- Zarzar Charur, C. (1992). Conducta y Aprendizaje: Algunas reflexiones sobre el aprendizaje en la escuela – Una experiencia de trabajo: Marco de Referencia. En C. Zarzar Charur (2°). Grupos de Aprendizaje (p.154). Azcapotzalco, México: Editorial Patria.

El proceso de lectura y escritura desde una perspectiva global

Págs. 120 - 141

**Antonio B.
Castillero B.**

— Consultor
Pedagógico -
independiente
— Docencia
Superior

— castillero.
antonio@gmail.
com

**Fecha de
Entrega:**
Marzo de 2018.

**Fecha de
Aceptación:**
Mayo de 2018.

Resumen

Las dificultades para aprender a leer y escribir en la escuela y en la universidad han sido estudiadas por diversos organismos nacionales e internacionales. Las evaluaciones realizadas durante más de 30 años describen las deficiencias de los estudiantes en el dominio de esas competencias. Esto ha generado diversas estrategias para superar las deficiencias encontradas y disminuir los efectos negativos de esas deficiencias. Proponemos aquí otro punto de vista para la investigación acerca de la lectura y la escritura, más allá de los que corrientemente se consideran como referentes para analizar las posibles causas de las deficiencias mencionadas. Para esto, se obtuvo información de libros, informes de investigación, videos de conferencias vía internet, y artículos que definen posiciones acerca de aspectos históricos, antropológicos, lingüísticos, sociales y pedagógicos relacionados con la problemática de la lectura y la escritura como objeto de conocimiento. Se concluye que las propuestas didácticas para enseñar a leer y escribir y perfeccionar esas competencias requieren de un marco de referencia más amplio que facilite ampliar y profundizar el conocimiento del habla, de la lengua, del lenguaje y del aprendizaje.

Palabras clave

Lectura, escritura, lenguaje, enseñanza, aprendizaje.

The Reading and Writing Process from a Global Perspective

Abstract

The difficulties in learning how read and write in the school and in the university have been studied by diverse national and international organizations. The evaluations carried out for more than 30 years describe the deficiencies of the students in the mastery of these competences. This has generated various strategies to overcome the deficiencies found and reduce the negative effects of these deficiencies. Another point of view about research about reading and writing is presented here. This one goes beyond those currently considered as references to analyze the possible causes of the deficiencies mentioned. For this, information was obtained from books, research reports, conference videos via the internet, and articles that define positions on historical, anthropological, linguistic, social and pedagogical aspects related to the problem of reading and writing as an object of knowledge. It is concluded that the didactic proposals to teach reading and writing and to perfect those competences require of a wider frame of reference that facilitates extending and deepening the knowledge of speech, language, language and learning.

Keywords

Reading; writing; language; teaching; learning.

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el propósito de aportar algunas ideas respecto a los problemas de la lectura y la escritura, más allá de los aspectos didácticos centrados en lo que hacen maestros y profesores en los centros escolares, y de los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, se amplía el horizonte de esa problemática para remitir las limitaciones escolares a un marco de referencia que parte de algunas explicaciones sobre las particularidades del habla y la lengua en su dimensión histórica y evolutiva, al que se incorporan algunos de los hallazgos de la neurociencia y las investigaciones sobre las dificultades que se visualizan en los resultados escolares y su impacto en el aprendizaje. En ese tratamiento, se abunda más en las características de la situación en la región y particularmente la expresión que tiene ese fenómeno en Panamá.

El entorno nuestro, no importa el contexto cultural en el que nos encontremos, y las diferencias inherentes a la dinámica de los grupos humanos, seguro que nos ofrece un panorama en el que abundan las cosas hechas: Herramientas, artefactos, tejidos, medios de transporte, técnicas, procesos, construcciones, formas diversas de comunicarnos, alimentos procesados; en fin, una serie de logros que son el resultado de un largo período en que la imaginación y la creatividad de los humanos permiten darle satisfacción a necesidades, con la solución de problemas, la previsión, la transformación del entorno natural, y también la creación de nuevos problemas.

Intentar una posible explicación a todo lo que he mencionado requiere encontrar respuesta a una interrogante de por sí compleja: ¿Cómo fue posible que todo eso sucediera?.

No obstante, los múltiples factores que habría que considerar para enfrentar esa tarea, en cuanto a que no hay ninguna duda que el lenguaje, y la comunicación ocupan un lugar prominente en esos logros, y también en las consecuencias negativas que se derivan de no poseer el dominio de esos sistemas de interacción humana. En términos generales, aunque hay sombras aún acerca de cómo fue posible construir la capacidad para hablar y utilizarla como un instrumento para comunicarse con otros. Queda claro que esto se fue construyendo de manera natural en cada grupo humano como resultado de un largo y complejo proceso que tuvo lugar a través de la historia que parece que explicaría la gran diversidad de lenguas que existen hoy en el mundo y demostrar a la vez que

este aprendizaje no necesita de ningún proceso formal o escolarizado. En síntesis, utilizar el habla y el lenguaje para comunicarnos no es el resultado de la acción escolar.

Una cosa es aprender a leer y a escribir porque ambos son el resultado de procesos artificiales contruidos mucho después de que el ser humano pronunciara sus primeras palabras. Es claro que, a diferencia del habla, ese aprendizaje requiere de una enseñanza específica, particularmente cuando se trata de que la mayoría de las personas puedan lograrlo. A la escuela, se le encarga esa tarea y, cumple con ese cometido; o por lo menos se espera que pueda hacerlo, sin objeciones. Sin embargo, las estadísticas sobre el logro de esos aprendizajes muestran una realidad que deja a esa institución en una posición incómoda frente a las expectativas sociales.

En cualquier caso, lo que queda claro es que aprender a hablar requiere ordenar y graficar el sentido de esos sonidos y convertirlos en palabras en cuyas fonaciones escuchamos (por un lado, en códigos decodificados-comprensibles y por el otro, no-decodificados-incomprensibles) en un sistema de escritura, que debió ser un proceso muy largo, más de lo que podemos imaginar. Y si bien puede afirmarse que en todos los lugares donde funcionan los establecimientos escolares, los niños aprenden, no puede afirmarse categóricamente que todos logran las competencias lingüísticas derivadas de tal enseñanza.

Este artículo incursiona en algunos de los aspectos de la complejidad de la problemática de la lectura y la escritura, en especial los que atañen en forma directa a la apropiación del sistema gráfico convencional cuyas características utilizamos para comunicar nuestros pensamientos a otras personas en forma oral o escrita; tarea en cuyo aprendizaje el sistema educativo tiene una función vital.

Para esto me referiré, a grandes rasgos, a los cuatro procesos esenciales, que, desde mi punto de vista, permiten acercarse al estudio de la situación deficitaria que se muestra en los resultados del aprendizaje, que presentan distintas publicaciones sobre este ese tema. Estos procesos son: El habla, la escritura, la lectura y el aprendizaje, pero analizados desde una perspectiva histórica y de la complejidad de esos procesos, incluidos algunos aportes recientes de la neurociencia que tienden a explicar cómo es que logramos aprenderlos.

Algunos rasgos de la problemática actual de la lectura y la escritura

Los estudios recientes, de distinto tipo y origen (tales como informes de investigación, libros, artículos, diarios, o revistas especializadas, elaborados por diferentes autores, organizaciones o centros especializados, las conclusiones y las estadísticas al final de cada año lectivo o de las pruebas nacionales o internacionales) revelan que hay serias deficiencias en el manejo del lenguaje en sus dos formas principales de uso: oral y escrito; y consecuentemente, en la comprensión de lo que se lee en los textos, tanto escolares como los de carácter académico en el nivel superior universitario.

Situación de la comprensión lectora

La comprensión lectora contiene las dimensiones de la problemática de la lectura y la escritura en los distintos niveles del sistema educativo y de sus consecuencias. Hay profusión de textos que procuran explicaciones, sugieren estrategias, acciones concretas, modelos, o actividades variadas para disminuir los efectos negativos que tiene la carencia de esos conocimientos, no sólo en el aprendizaje escolar, sino también en aspectos profesionales, técnicos, sociales, culturales o personales.

En el ámbito internacional, aunque con algunas diferencias importantes, esa situación deficitaria es compartida, por distintas regiones en el mundo, como lo muestran algunos de los datos obtenidos en un reciente estudio realizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2017). Según esta Organización, los problemas de comprensión lectora se distribuyen relativamente en el siguiente orden y forma: 14%: Norte América y Europa/ 31%: Este y Sudeste asiático/ 36%: América Latina y el Caribe/ 57%: Asia occidental y Norte de África / 88%: África subsahariana.

Como puede observarse los contrastes entre los extremos de los porcentajes, muestran una gran disparidad, lo que indica que en Asia y África una parte importante de la población escolar está en condiciones precarias para tener éxito en sus estudios. Esto es un factor que se expresa luego en reprobación, más años en la escuela, deserción, altos costos de funcionamiento y menos oportunidades de superar las condiciones desfavorables de la pobreza.

Un ejemplo del estado de situación de la lectura, en ese entorno internacional se puede leer en una entrevista que realizó y publicó en abril de 2018 el diario ABC, de España, a la especialista

Ángeles Álvarez-Cedrón, logopeda y maestra de educación Infantil y Primaria, quien expresó que el 40% del fracaso en los niños se debe a problemas del lenguaje. Además, afirmó que el proceso de lecto-escritura debe respetar los ritmos de aprendizaje de cada niño.

Pero la preocupación por la problemática de la lectura también ha llamado la atención de otros organismos internacionales. Es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de la Comunidad Económica Europea (CEE) que desde inicios de este siglo ha desarrollado diferentes instrumentos de evaluación para indagar sobre el estado de situación de las competencias lectoras.

La utilización de las pruebas para medir competencias lectoras, fueron aplicadas a estudiantes de 15 años, dentro del marco del Programa de Evaluación Integral de los Alumnos (PISA) organizada por la OCDE (años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015). Los resultados revelaron que los estudiantes de muchos países, tienen serias deficiencias en lectura. En las versiones de la prueba PISA que tuvieron lugar en los años 2009, 2012 y 2015, la competencia lectora fue definida por el Comité de Expertos de la OCDE, como la capacidad para “comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, 2017, p.34).

En la nueva versión de PISA, utilizada en 2018, se profundizó en la descripción del significado del contenido conceptual de los diferentes componentes de esa definición. Así, en el texto que describe el marco conceptual y teórico de la prueba para ese año se detalla qué es lo que debe entenderse por los términos. Competencia lectora, comprender, utilizar, reflexionar, e interactuar con textos escritos, y alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad.

Hay que destacar que, en cada caso, esos indicadores no se refieren al conocimiento sobre los contenidos de los diferentes aspectos del lenguaje, sino a diferentes competencias cognitivas en relación con la comprensión de lo que expresan diversos tipos de texto.

También es importante mencionar que, en la versión revisada y ampliada, utilizada en 2018, y denominada PISA para el Desarrollo (PISA-D), la evaluación de las habilidades que tienen los

estudiantes para la lectura se realizó en atención a tres características principales de esa tarea: los procesos, el texto y las situaciones.(OCDE, 2017)

El primero de esos aspectos recaba información acerca del enfoque cognitivo que utilizan los lectores para establecer una relación con la tarea (leer); los otros dos se refieren a la variedad de lo que se lee, y a los contextos y propósitos de la lectura por parte del sujeto (OCDE, 2017). Agrega el documento de la Organización que los distintos aspectos que componen los procesos que se evalúan, fueron organizados en tres categorías, todas relacionadas con la información textual: - Acceder y obtener / - Integrar e interpretar / - Reflexionar y valorar.

Estas categorías expresan grados crecientes de dificultad en la comprensión de los textos. Aquí puede señalarse que la diferencia entre las competencias cognitivas vinculadas con dichos procesos es significativa y, sin duda, remiten a una reconsideración tanto de aspectos de contenidos y metodológicos de la enseñanza, como en la forma de comprender con claridad en qué consisten la lectura y la escritura. Sin lugar a duda, ese es un punto importante que debe ser tomado en cuenta en todos los niveles de nuestros sistemas educativos, incluido el universitario, puesto que representa un cambio importante en la forma de plantearse la búsqueda de explicaciones a las deficiencias que tienen en esa materia una proporción importante de nuestros estudiantes.

No hay que indagar mucho acerca de las relaciones entre el aprendizaje del sistema de escritura y las competencias cognitivas para la comprensión y producción de información y conocimiento. Como indica Sanz de Acedo Lizárraga (2010), esos dos aspectos, ligados estrechamente con la escuela, se dificultan si los estudiantes fallan en el procesamiento de la información (si no desarrollan las competencias que les permitan analizar, comparar, sintetizar, secuenciar, identificar razones elaborar inferencias, hipótesis, utilizar el pensamiento crítico, evaluar información, desarrollar la imaginación y la creatividad y también para utilizar esas competencias cuando deben tomar decisiones o resolver problemas).

Aunque el trabajo de la autora Lizárraga, no tiene como objetivo tratar la problemática en el nivel de educación superior, es evidente que todas las competencias cognitivas mencionadas, tienen como antecedentes el tránsito por los anteriores niveles del sistema educativo y el conocimiento que tengan los estudiantes acerca de la lectura y la escritura. Esto es, leer y escribir con propiedad,

son fundamentales para aprender y desarrollar las competencias que requieren lo que se ofrece en las instituciones educativas; esto sin dejar de reconocer los diferentes ámbitos de la vida cotidiana en los que también son importantes esos conocimientos.

La pregunta obligada ante ese panorama es si en efecto, la escuela está cumpliendo satisfactoriamente con esos aprendizajes. La situación a nivel mundial y particularmente en el caso de Panamá, es preocupante. Como puede apreciarse nuestro país participó, sólo en la prueba PISA 2009. Para esa evaluación se utilizaron diversos tipos de texto: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instructivo (SENACYT, 2010). Además, las habilidades lectoras y los procesos intelectuales ligados a éstas, para realizar las tareas se evaluaron con relación a diferentes formatos de texto: continuos, no continuos, mixtos o múltiples como son los electrónicos (SENACYT, 2010).

En Panamá, en el año 2009, según el informe de los resultados de la prueba PISA que se realizó, 86.5% de los estudiantes no superó los 480 puntos en lectura; pero lo que llama la atención es que el 65% de esa proporción apenas si alcanzó el nivel dos de desempeño en una escala de seis.

Esos resultados sugieren que la situación es seria, ya que el Nivel seis el más alto en la escala, se alcanza con más de 698 puntos. En la prueba de ese año, Panamá ocupó la posición 62 entre 75 países, con un puntaje promedio de 371 puntos (las mujeres superaron a los hombres por 25 puntos). La puntuación alcanzada colocó al País entre los que ocuparon los últimos peldaños de niveles de logro en lectura en América Latina. Hay que mencionar que Panamá no volvió a participar en dichas pruebas hasta el año 2018. (Los resultados aún no están disponibles).

La gravedad de esos resultados queda claramente definida si se toma como referente la descripción del nivel dos de desempeño ya que, según esa prueba, los estudiantes son ubicados en este renglón cuando presentan estas características:

...dificultades para localizar información básica, hacer comparaciones y contrastes, trabajar con parte definidas del texto cuando la información no está bien clara, o conectando la información del texto con conocimientos externos para aplicarlos a experiencias personales y actitudes (Gobierno Nacional (MEDUCA, 2010. p. 24).

Si los estudiantes no son capaces de superar los conocimientos que requiere poder ir más allá de los que exigen esos rasgos, hay pocas probabilidades de que puedan tener éxito en la escuela, habida cuenta de los crecientes grados de exigencia que tienen los niveles más altos del sistema educativo, incluida la educación superior universitaria.

Para finalizar este breve análisis de los resultados que obtuvieron los estudiantes en la prueba de lectura que presenta el informe PISA 2015, destacamos que la media de puntuaciones para todos los países fue de 493 puntos. Los países del continente americano que obtuvieron puntuaciones por arriba de 400 puntos fueron Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia, México y Brasil. En términos generales, para ese año, la media en la región apenas superó esa puntuación.

Por otra parte, la UNESCO también ha mostrado interés por el problema de la lectura y escritura en los países de la región latinoamericana. En ese interés, la Organización ha apoyado el desarrollo de procesos de evaluación de estudiantes de tercero y sexto grado para conocer cuál es su nivel de competencias en esos dos procesos. En total se han efectuado tres Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) realizados en 1997, 2006 y 2013, respectivamente. Todos, orientados a describir logros y mostrar insuficiencias en el aprendizaje de los estudiantes en matemática, lengua (lectura y escritura) y ciencias, con el propósito de informar a los gobiernos cuáles fueron los resultados y contribuir de esa manera a la formulación de políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ese propósito también, y con la intención de contribuir a la dimensión explicativa, los mencionados estudios recaban información acerca de los factores asociados al fracaso en esos campos del conocimiento (UNESCO-OREALC, TERCE. 2013).

En efecto, durante el año 2013 tuvo lugar el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Para esta ocasión la prueba estaba estructurada de la siguiente forma:

Las habilidades de comprensión a través de las pruebas TERCE, debían mostrarse en ambos dominios y procesos cognitivos (por un lado, la comprensión de textos, y por la otra, lo metalingüística y teórico). Los resultados alcanzados por los alumnos en cuanto a la lectura, indican que solo los

alumnos de tercer grado de los países latinoamericanos como Chile, Costa Rica, México y Perú, alcanzaron puntuaciones por encima de la media regional (unos 700 puntos). Sin embargo, los puntajes más bajos los obtuvieron en este orden, los estudiantes de Panamá, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana.

Para efectos de comparación, hay que considerar que en los resultados de la prueba SERCE (2006), se puede observar que el 83.7% de los estudiantes panameños de tercer grado, obtuvieron resultados por debajo del nivel II en lectura.

Tabla 1.
Comparación porcentual por niveles de desempeños de lecturas en los estudiantes de Cuba y Panamá, según pruebas TERCE, 2006.

Niveles de desempeño	Por debajo del Nivel -I	I	II	III	IV
Cuba	0.56.	6.48	21.09	27.61	44.27
Panamá	11.21	37.24	35.29	12.35	3.91

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados de los resultados del TERCE-UNESCO, 2006.

Los resultados de la tabla antes descrita muestran las distancias porcentuales muy significativas que hay entre Cuba y Panamá, en primer lugar de los resultados obtenidos fue significativamente favorable para Cuba; mientras que en comparación con los niveles de desempeños en las lecturas, Panamá obtuvo resultados eminentemente muy por debajo.

Llama la atención, que siete años después la situación no fue mejor, como se muestra la Tabla 2. La estadística de los resultados ejemplifica que en Panamá el promedio de los estudiantes de ese grado se distribuyó entre los niveles I y II, de esta complejidad anotada, puede identificarse como escasamente se logra producir lectores eficaces; apenas la quinta parte de los estudiantes logró ubicarse en el nivel IV, que es el de mayor exigencia, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2.
Resultados alcanzados por Panamá por niveles de desempeño, según pruebas de lecturas de VI grado. TERCE, 2013.

Nivel de complejidad	Descripción	Proporción de respuestas correctas
I	Reconocer elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto, que se encuentran próximos y son claramente distinguibles	71%
II	Realizar inferencias a partir de conexiones que el texto sugiere, apoyadas en el conocimiento del mundo	61%
III	Interpretar expresiones en lenguaje figurado, acompañando a la interpretación de figuras literarias	32%
IV	Inferir el significado de una palabra a partir de claves contextuales	20%

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados de los resultados del TERCE-UNESCO, 2006.

Las cifras descritas en la Tabla 2, permiten concluir que durante el período que siguió a la primera evaluación, los estudiantes de tercer grado no lograron mejorar significativamente su aprendizaje en la lectura.

Esos resultados, son indicadores que permiten predecir o afirmar que, si avanzan al siguiente nivel educativo, no hay dudas de que una proporción importante de estudiantes podría confrontar dificultades en la comprensión lectora y, por consiguiente, aumentarían los porcentajes de fracasos, no sólo en el aprendizaje de la lengua escrita, sino también en otros campos de los conocimientos que deberían aprenderse en la escuela.

Cabe suponer que es posible que esas proporciones generales tengan relación con las deficiencias finales que tuvieron en 2013 estudiantes de 10 regiones educativas en el país en la asignatura de español (reprobados). Como se puede apreciar en la Tabla 3, hay tres cifras porcentuales que indican que dichos resultados son peores, y según el promedio nacional en primer grado en la asignatura de español; no es coincidencia que en esas tres regiones (Bocas del Toro, Darién y Guna Yala), sino

que también se den altos índices de pobreza, pues el bajo rendimiento de los niños en la escuela está asociada con esa condición.

Tabla 3.
Distribución porcentual de deficiencias en el primer grado en español, según Región Educativa en la República de Panamá. Año 2013.

Región Educativa	Asignatura	Español (Expresado en %)
Bocas del Toro		24.4*
Colón		16.5
Coclé		17.6
Chiriquí		18.5
Darién		27.2*
Herrera		16.5
Los Santos		13.3
Panamá		11.6
Veraguas		16.6
Guna Yala		22.3*
PROMEDIO NACIONAL		20.9

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados de los Boletines Estadísticos del Ministerio Educación de la República de Panamá.

Pero si esa situación es considerablemente desfavorable, es peor cuando se analizan los resultados por grado, ya que los datos indican que la marcada situación deficitaria en lectura, que abarca a más del 60% de los estudiantes, ocurren en los tres primeros grados de esta etapa del nivel de Educación Básica.

Por otro lado, también hay que destacar que, a partir del tercer grado, hay una disminución gradual del porcentaje de reprobados en la asignatura de español con su mínima expresión en el sexto grado, cuando finaliza la etapa de la educación primaria.

Tabla 4.
Reprobados en la asignatura de español por grado en Educación Primaria Oficial.
República de Panamá. 2013.

Grado	Total	Porcentaje
Total	40,873	100.0
I	9,692	23.7
II	8,801	21.5
III	7,674	18.7
IV	6,147	15.3
V	4,945	12.0
VI	3,614	8.8

Fuente: Elaboración propia, con información del Boletín Estadístico 2013. MEDUCA.

En la Tabla 4, se puede observar que, en los resultados alcanzados, por los estudiantes panameños, con relación a los estudios regionales comparativos durante los últimos 10 años, se registra un avance importante, ya que, según las estadísticas educativas, Panamá obtuvo un aumento significativo de 22.72 puntos en el rendimiento, entre el segundo y el tercer estudio (2009-2013). No obstante, el país se mantiene por debajo de la media, que fue de 500 puntos (UNESCO. 2014).

Finalmente, un estudio local realizado en el año 2016 por el Ministerio de Educación de la República de Panamá, con instrumentos propios, mostró diferencias importantes en los resultados de las pruebas relacionadas con el dominio que tienen sobre la lectura los estudiantes de tercer grado. Hay que resaltar que para esta ocasión se utilizaron cinco categorías: Inicial, Funcional, Básico, Satisfactorio y Excelente. La información se recabó en tres sectores: Comarcas, Oficial y Particular, por lo que se puede observar en el siguiente gráfico, los Niveles de logros.

Gráfica 1.
Resultados nacionales. Niveles de logro según niveles de educación por Comarcas, Particular y Oficial. Ministerio de Educación. 2016.



Fuente: Ministerio de Educación, 2016.

En la información que se muestra en la Gráfica 1, se observa que los Niveles de logros, en los Colegios de las Comarcas se obtuvieron los peores resultados, ya que más del 80% de los niños no alcanzaron siquiera el nivel básico de dominio de la lectura. Pero tampoco los otros dos sectores, alcanzaron notorios niveles de excelencia. Los Colegios Particulares obtuvieron mejores resultados, pues a diferencia de los otros dos grupos apenas el 20.9% de los estudiantes se encuentran distribuidos entre el nivel inicial y funcional de logros, mientras que en el sector oficial fue del 40.5%, y en las Comarcas alcanzó más de 80%. Los resultados pueden estar indicando que estos dos grupos, se encuentran en evidente desventaja para tener éxito en los aprendizajes escolares.

En resumen, las evidencias muestran que es necesario identificar los factores que contribuyen a explicar las posibles causas de dicha situación. Y aquí cabe una interrogante: ¿Cómo es que si los niños aprenden desde muy temprano a utilizar el lenguaje oral, con bastante aproximación al que utilizamos los adultos, luego “fracasen” en el aprendizaje de la representación gráfica de ese lenguaje? Es evidente que algo no se está haciendo bien, y que no se pasa mecánicamente de un sistema de comunicación basado en el sonido a otro cuya representación responde a signos arbitrarios

que se han aceptado en cada lenguaje como representativos del significado que hemos construido del mundo real o imaginario.

Por consiguiente, dado que no son dos procesos iguales o parecidos, el aprendizaje escolarizado de la lectura y de la escritura, requiere partir del reconocimiento de sus diferencias, pues éstas exigen, que se traten como dos procesos de aprendizaje y de enseñanza distintos, aunque en la práctica son complementarios.

La situación de la escritura

Como se ha mostrado, hay un déficit de proporciones internacionales en el dominio de las competencias lectoras, aunque se advierte que hay diferencias importantes por regiones, pero también a lo interno de los países, incluido Panamá.

No obstante los avances que se hayan logrado en la creación de múltiples métodos y técnicas para la enseñanza de la escritura, de igual forma los estudios indican que la situación no es la mejor.

En un estudio publicado en 2010 por la UNESCO, se puso de manifiesto la grave situación de los estudiantes en el dominio del sistema de escritura. Esta investigación se realizó en 16 países y los resultados muestran diferencias importantes en las distintas categorías de situaciones de escritura elaboradas, especialmente para realizar la evaluación de las competencias de los estudiantes de tercero y sexto grado.

De acuerdo con ese estudio, es posible que algunas de las razones de esa situación puedan explicarse a partir de las investigaciones que se han realizado acerca de la forma en que la escuela aborda la enseñanza del sistema de escritura, como los planteos esgrimidos por Ferreiro y Teberosky (1979), y luego Tolchinsky (1993), quienes expresan que:

...la escuela ha separado y tratado en forma “sucesiva” la escritura: primero se enseña el aspecto técnico, asociado básicamente con el conocimiento del alfabeto y tareas, como la copia de letras, palabras y oraciones. Luego se aborda la lectura y, finalmente, la producción de textos completos (UNESCO. OREALC, 2010. p.16)

La línea de investigación abierta esbozada por los autores Ferreiro y Teberosky (1979), quienes propusieron un enfoque, que es distinto para los estudios sobre la apropiación del sistema de escritura para los niños. Ahora, el centro del problema es la explicación de ese proceso, a partir de la actividad del propio sujeto sobre este objeto de conocimiento. Es decir, cuáles son los procesos internos que tiene lugar cuando los niños aprenden a escribir.

De ahí en adelante, muchos otros investigadores han incursionado en este problema, aportando información que luego ha servido de base para proponer métodos y técnicas diversas, y cuyo propósito es ayudar a los niños a tener éxito en esa tarea. Algunos investigadores tratan de explicar los procesos cognitivos mencionados, otros rastreando en la historia el origen y evolución de la escritura, y más recientemente apoyados por los avances en el desarrollo de la neurociencia para explicar la relación entre los procesos que tienen lugar en el cerebro y que permiten establecer las relaciones entre el pensamiento, el habla, la escritura y la lectura (Pinker 1998; Watson, 2006; Casanny 2006; Chomsky, 2016; Boroditsky, 2014; y Dehaene, 2014).

Del conjunto de algunas de esas publicaciones se sigue que aún no se ha dicho la última palabra en cuanto al origen del lenguaje o de la escritura, pero sí que son procesos evolutivos, que los grupos humanos en diferentes regiones han desarrollado sistemas particulares para relacionar pensamiento, habla, escritura y comprensión mediante la lectura; todos, con propósitos no sólo de comunicación, sino de almacenamiento, reproducción y transformación de información. Pero quizás lo más importante es que también la escritura cumple funciones epistémicas; es decir, de producción de conocimiento. Esto remite a una función esencial de esta herramienta intelectual: favorecer la relación entre lenguaje y pensamiento (Scardamalia y Bereiter, 1992; Vygotsky, 1985; Olson, 1998; Carlino, 2006; Mateos, 2005; y Boroditsky, 2014).

Si se consideran los niveles de dificultad que tiene el aprendizaje de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura, llama la atención que se haya tardado tanto en reconocer esa característica reduciéndola, en la enseñanza escolarizada, casi a un acto mecánico, mediante el que aparentemente se logra establecer una relación fónica entre las grafías y el pensamiento, para convertirlas en palabras, comprendiendo con claridad que el mensaje se transmite en tal o cual conversación.

Aun así, tampoco se ha explicado suficientemente cómo es que miles de personas han logrado éxito en tal aprendizaje. Por consiguiente, este problema es una fuente de investigación para cuya comprensión, la disciplina de la neurociencia aplicada es la que tal vez, tendría la última palabra. Desde este campo, la neurolingüística y la neuro-didáctica, son pues dos de las especialidades que prometen explicaciones, métodos y técnicas más convincentes que ayuden a mejorar tanto la enseñanza, como el aprendizaje de la escritura.

Igual que sucede con la lectura, se ha procurado identificar los logros de los estudiantes en su dominio del sistema de escritura, aunque con facilidad se puede comprobar que hay pocos estudios regionales y locales dirigidos a evaluar las capacidades de los estudiantes para escribir.

La Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, publicó en el año 2010 un estudio realizado en 16 países en el que se indagó acerca de los factores asociados a la calidad de la educación, específicamente sobre las habilidades de los estudiantes para la escritura. Este tema formó parte del Segundo Estudio Regional sobre la Calidad de la Educación, sobre el que se explicita que se:

...ofrece datos relevantes del proceso y el producto de la escritura, como lo que se transforma entre el borrador y el texto, la coherencia de las informaciones en la versión final, la adecuación del tema y el ajuste a la situación comunicativa, el uso del léxico y la corrección ortográfica, entre otros (SERCE, 2012. p. 12)

Esos indicadores no se encuentran con frecuencia en las actividades cotidianas relacionadas con la escritura en la escuela, independientemente del nivel educativo en el que interese indagar acerca de este tema.

Pero, además, ese mismo documento, describe un conjunto de:

Modalidades para desarrollar las habilidades que exige la escritura. Entre ellas, el diálogo entre enseñante-experto y aprendices-novatos, la estructuración de actividades de interacción con pares que desempeñan roles simultáneos de lectores y escritores, o el uso de recursos de apoyo para facilitar la interiorización de estrategias (SERCE, 2012, p.12-13).

La lectura detenida de cada uno de los aspectos evaluados en dicho estudio, así como las conclusiones puede considerarse como un referente obligado en todos los países de la región, aunque no hayan participado. En este caso, no sólo los educadores en servicio, sino también los que estudian en las escuelas normales y en las universidades. Y aquí habría que incluir tanto a estudiantes como profesores, aun cuando no sean de la especialidad. La tendencia es que los problemas y dificultades que tienen los estudiantes, tanto en la lectura como en la escritura, deben abordarse a través del currículum, y no en forma aislada o intermitente.

En síntesis, el SERCE deja al descubierto que, enfrentados con las tareas de la escritura, hay diferencias importantes en los resultados entre países, y que, en términos generales, tanto los administradores como los docentes, harían bien en prestarle atención urgente.

Además, también sostiene que leer no incluye automáticamente escribir, puesto que son dos procesos que exigen poner en práctica habilidades cognitivas diferentes. De esto se sigue que no hay una línea de continuidad en la investigación, con relación a los problemas o deficiencias que tienen los estudiantes para leer y escribir. En efecto, se puede afirmar que, en los niveles de Educación Básica y Media, aún falta información acerca de qué es lo que ocurre; es decir, cómo se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura y a cuáles factores puede atribuírsele un impacto importante en las deficiencias que muestran los estudiantes.

REFERENCIAS

- Borda Crespo, M. (2006). *Cómo iniciar a la lectura*. Málaga: Editorial Arguval.
- Berwick, R. C. y Chomsky, N. (2016). *¿Por qué solo nosotros? Evolución y lenguaje*. Editorial Kairos
- Bickerton, D. (2009). *La lengua de Adán. Cómo los humanos hicieron el lenguaje, cómo el lenguaje hizo a los humanos* (Primera edición). Nueva York: Hill & Wan.
- Caballeros Ruiz, M. Z.; Sazo, E.; Gálvez Sobral, J.A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology* [en línea], 48 (-) : [Fecha de consulta: 3 de noviembre de 2018]. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>> ISSN 0034-9690/.
- Buenos Aires: *Revista de Educación y Desarrollo*, 25. Abril-junio de 2013.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad* (Primera edición, Argentina). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente [E-book] (Primera edición, pp. 181-182). Buenos Aires: CONICET - Inst. de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-Bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/carlino-que-nos-dicen-hoy-las-investigaciones-internacionalespdf-MznTA-articulo.pdf/>.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la Universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Panamá (2017). Recuperado de <http://chhttp://celeaup.org/#eleaup.org/#/>.
- Corte Vitória, M. (2018). *La escritura académica* (Primera edición). Madrid: Narcea Ediciones.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector* (Segunda edición). Argentina: Editorial: Siglo XXI Editores, S.A.
- Espino Datsira, S., y Barrón Tirado, C. (2017). *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. (Primera edición). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE.
- Gobierno Nacional, República de Panamá (2009). MEDUCA-PISA 2009. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Resultados de Panamá, p. 20.
- Giraldo Giraldo, C. (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje*. Estudio en universidades [Ebook] (1st ed.). Manizales, Colombia: Revista Anfora N°38.
- Grijelmo, Alex. (2000). *La seducción de las palabras*. Barcelona: Editorial Taurus.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2016). Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 9-32.
- Leones, M.; Baruzzi, G.; Scorzo, P.; & Rivas, N. (2016). Un Análisis de los Resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: El Caso Argentino – SERCE 2006 y TERCE 2013 –. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 135-155.

- Lennart Björk, Ingegerd BLOMSTRAND (2006). La escritura en la enseñanza secundaria. (Cuarta edición). Biblioteca de Textos, 151. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/laescrituraenlaensenanzasecundaria.pdf/>.
- Ministerio de Educación (2017). Resultados de la evaluación a las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado en 2016. Gobierno de la República de Panamá. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/001601878b2d53e1f4b65>
<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent?compose=new/>.
- Moyano, E. (2017). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción. [Ebook] (Primera edición). Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Murillo, R. M. (2013). El fracaso escolar en primer ciclo de la Educación General Básica costarricense. Área de Lectoescritura. Revista Kanina [en línea]. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/11852/>.
- OCDE. (2015). PISA 2015-Programa para la evaluación interna de estudiantes. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf/.
- OCDE (2016). PISA 2015. Resultados Clave. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf/>.
- OCDE (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf/.
- Pinker, S. (1995). El instinto del lenguaje (Primera edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Salazar-Sierra, A., & Sevilla-Rengifo, O., & González-Pinzón, B., & Mendoza-Arciniegas, C., & Echeverri-Guzmán, A., & Quecán-Castellanos, D., & Pardo-Rodríguez, L., & Angulo-Abaunza, M., & Silva-García, J., & Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir unahistoria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 51-70.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. (2011). Competencias cognitivas en educación Superior. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010). Informe Nacional PISA 2009 Panamá. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA. Panamá: SENACYT.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones

- pedagógicas Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Lenguaje. N°42. Universidad del Valle. Colombia. Recuperado de <http://praxis.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/issue/view/479>
- Serres, M. (2018). Las nuevas tecnologías, revolución cultural y cognitiva. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczto/>.
- Solé, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. [Ebook] (Primera edición), pp. 329-347). *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, 3.
- TED (2014). Cómo la lengua transforma el pensamiento [Video]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think?...
- TimeForTruth (2018). La Arqueología del lenguaje 1/3 [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=21Ro-OxWO-c/>.
- UNESCO-OREALC (2015). Informe de resultados TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Logros de aprendizaje. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- UNESDOC (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Santiago: UNESCO-OREALC. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874/>.
- UNESDOC (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. Santiago: UNESCO-OREALC. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244734/>.
- UNESCO (2017). More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. Fact Sheet No. 46 September 2017 UIS/FS/2017/ED/46. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf/>.
- VVAA (s-f). Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: resumen ejecutivo del primer reporte de resultados. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). UNESCO.
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean [523], Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [39]. ISBN:978-956-8302-94-8.
- OREALC. (2019). Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). [E-book]. (Primera edición). Santiago.
- UNESCO (2017). Escritura académica, investigación y desarrollo epistémico. *Revista Educación Superior y Sociedad Nueva Etapa Colección 25 aniversario*. Vol. 18 ISSN 07981228. Publicación semestral.

UNESCO (2014) TERCE. Primera entrega de resultados. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002442/244239s.pdf/>.

UNESCO (2016). Informe de Resultados TERCE. Logros de Aprendizaje. Primera edición. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Consultada 6 July 2018.

La incidencia de los textos en la enseñanza del inglés en Panamá: Reflexiones para la discusión

Págs. 142 - 151

Rafael A.
Cárdenas P. *

- Universidad de Panamá.
- Facultad de Humanidades
- Departamento de inglés.

rafa_car_15@
hotmail.com

Fecha de
Entrega:
Julio de 2018.

Fecha de
Aceptación:
Septiembre de 2018.

Resumen

La enseñanza del inglés en Panamá es mediada por la selección de textos y recursos, motivo por el cual es imprescindible reflexionar sobre la calidad y tipos de textos disponibles. Estos textos son clasificados como L1 y L2 (primera y segunda lengua) y son vistos desde la perspectiva de las instituciones que los implementan en el desarrollo de sus propuestas educativas, al igual que desde la óptica de las necesidades de mejora de la enseñanza del inglés a nivel nacional.

El objetivo de este artículo es discutir la utilidad de los textos utilizados en las instituciones educativas según la calidad de sus contenidos para el aprendizaje del inglés. La metodología usada en el presente estudio fue documental y basada en los datos facilitados por las editoriales e instituciones educativas. Se propone la revisión de los criterios de selección de textos, que permita una reflexión sobre la enseñanza del inglés con la finalidad de distinguir la realidad de los problemas de inequidad de acceso al conocimiento.

Palabras clave

La enseñanza del inglés, textos, libros y recursos, primera lengua (L1), segunda lengua (L2).

The Incidence of Texts in the Teaching of English in Panama: Reflections for Discussion

Abstract

The teaching of English in Panama is mediated by the selection of texts and resources, which is why it is essential to reflect on the quality and types of texts available. These texts are classified as L1 and L2 (first and second language) and are seen from the perspective of the institutions that implement them in the development of their educational proposals, as well as from the perspective of the needs for improvement of English teaching at the national level. The objective of this article is to discuss the usefulness of the texts used in educational institutions according to the quality of their contents for learning English. The methodology used in the present study was documentary and based on the data provided by publishers and educational institutions. We propose the revision of the selection criteria of texts, which allows a reflection on the teaching of English in order to know the truth about the reality of unequal access to knowledge.

Keywords

The teaching of English: texts, books and resources; first language (L1); second language (L2).

INTRODUCCIÓN

La necesidad de hablar inglés en el contexto panameño obedece a razones de índole ocupacional, comercial y tecnológico, entre otros; sin embargo, la necesidad de hablar inglés para acceder a una calidad educativa superior a la media es un “imperativo” para la sociedad de hoy. Ciertamente, esta realidad se hace tangible por medio de la búsqueda por parte de padres de familia y del Estado de una educación bilingüe (español-inglés) o integralmente en inglés por medio de programas nacionales, instituciones educativas privadas, becas, pasantías, programas intensivos de inglés local y en el exterior entre otros paliativos a esta creciente demanda. Irónicamente, el inglés es un valor agregado que “no puede comprarse” debido a su naturaleza cultural e inmaterial, pero que no deja de ser un idioma importante al que se accede “monetariamente” por el prestigio y ventajas profesionales conocidas. En gran medida, la ausencia de este componente curricular marca la diferencia entre la educación pública y privada panameña, siendo la última en cierta medida el ideal de la educación nacional actual como productora de poblaciones “empleables” y con mayor acceso a la educación internacional (becas, pasantías, movilidad) por sus competencias en el idioma inglés.

Esta desigualdad entre educación privada y pública, a todos los niveles del sistema educativo, adquiere notoriedad por medio de los libros seleccionados para la enseñanza en el aula ya que existen textos de tipo L1 (inglés como primera lengua) y textos tipo L2 (inglés como segunda lengua/ lengua extranjera) que deliberadamente son seleccionados para imprimir variabilidad en la calidad de los aprendizajes, contenidos y profundidad en el aprendizaje de los mismos según el rigor del compromiso institucional del colegio o universidad. Existe una conexión de instituciones educativas superiores en cuanto al papel del inglés y sus textos en el mercado panameño que supera la veintena actualmente. Finalmente, esta situación acentúa la inequidad en el acceso a la información y a una educación democrática ante una sociedad que reclama calidad educativa y calidad en el aprendizaje del inglés. El presente escrito discutirá la naturaleza de los textos y recursos usados en la educación privada internacional y nacional y los textos usados en los colegios bilingües y no bilingües de carácter público. Se abordará el potencial enfoque pedagógico del aprendizaje del inglés para las ciencias, tecnologías, ingenierías, y matemáticas (STEM) por medio de la enseñanza integrada de contenidos y lenguaje (CLIL) como medio de enseñar inglés como segunda lengua a la par de los contenidos.

Los textos de inglés en colegios “IB” (International Baccalaurate) en Panamá

En Panamá existen instituciones educativas, colegios y universidades, que siguen currículos de naturaleza internacional cuya selección de textos, necesidades y análisis contextual, internacional en estos casos, se realiza en los países anglófonos del primer mundo, es decir desde el círculo interno de influencia del inglés actual : Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Canadá, Nueva Zelanda . La influencia del inglés es comprendida según su origen en tres esferas de influencia: círculo interno (países en los que se habla inglés como primera lengua), círculo externo (países en los que se habla como segunda lengua por motivos de herencia) y círculo en expansión (países en los que su influencia aumenta con el tiempo) (Crystal 2003). Esta situación define la selección de textos y recursos según su origen, y en nuestro contexto los textos se pueden agrupar según dos grandes grupos debido a su origen en el círculo interno de influencia del inglés:

1. Los textos de colegios con programa de bachillerato internacional, “international baccalaurate”, también conocidos como (IB), usado comúnmente para referirse a bachillerato internacional que involucra todos los niveles educativos: primario, secundario, superior International Baccalaurate Organization, (2017).
2. Los textos usados en universidades internacionales en Panamá, caso Florida State University (antiguo Panama Canal College) y consorcios educativos con programas articulados en Panamá y el extranjero anglófono, entre otros.

Los colegios IB pertenecen a una categoría diferente a la de la mayoría de los colegios medios tradicionales debido a que se les ubica en la categoría de “colegios preparatorios” (preparatory schools) que entrenan y gestionan la admisión a universidades de Estados Unidos en la mayoría de los casos al final de los estudios. Su nivel de compromiso es alto por lo que los textos y recursos usados son especializados y comparables a los de las universidades sede, normados por una acreditación internacional con gran reconocimiento local e internacional (“The history of the IB”, 2017). Las necesidades de estas instituciones están orientadas al logro de una admisión competitiva en términos de exámenes SAT (Scholastic Aptitude Test), prueba TOEFL (Test of English as Foreign Language) entrevistas, portafolio de ejecutorias, en admisiones por mérito, por lo que su misión es del más alto nivel y su selección de textos es la misma que la de sus sedes en el contexto anglófono en el que se habla inglés como primera lengua (L1). La formación en estos centros está diseñada para ir más allá

del aprendizaje del inglés como lengua extranjera o segunda lengua por lo cual el nivel de dominio de la lengua proyectado es sumamente alto, tanto en el nivel de entrada como en el de salida. En gran medida esto se logra a través del acceso a recursos y libros altamente contextualizados.

Igualmente, los textos de universidades internacionales en Panamá son esencialmente los mismos de sus sedes y sus estudiantes panameños los solicitan en línea o por medio de la oficina local. Sin demeritar la clasificación anterior, es también necesario mencionar que los textos de inglés pertenecen a dos categorías fundamentales según su contextualización. Le Gal (2018) explica acertadamente que en el mercado internacional de aprendizaje del inglés existen esencialmente los textos locales y los globales o universalistas, (pp.12-15). Por lo tanto, usar los mismos textos de la sedes en esta modalidad de estudio refleja un compromiso de garantizar una calidad equivalente en la enseñanza del inglés local sin mediaciones o filtros culturales propios de los tipos de textos en cuestión. Finalmente, existe la controversia de la “autenticidad” del texto. Como lo menciona Gómez (2016), existen posiciones a favor y en contra del uso de textos auténticos para la enseñanza del inglés a pesar de los resultados favorables a largo plazo en el uso de los mismos. La realidad es que las universidades internacionales también forman a sus estudiantes para ser autónomos en toda la extensión de la palabra ya que esta formación está concebida para una exitosa admisión o egreso de la universidad anglófona.

Recursos suplementarios de los textos “internacionales” a nivel superior

Los textos usados en estas universidades internacionales proveen al usuario de recursos personalizados que le permiten profundizar el estudio de los temas presentados en la versión física o digital del mismo. En el caso del aprendizaje del inglés es destacable el acceso a libros gratuitos por medio de dispositivos de lectura como el Kindle, Nook y similares. Igualmente, existen laboratorios lingüísticos exclusivos y probados por su gran calidad que son accesibles solamente por medio de la licencia que se adquiere con la compra del libro. Esto es especialmente cierto a través de los libros de aprendizaje del inglés, con la gran ventaja que estos sistemas evalúan el avance de los participantes en el logro de sus competencias y evaluación sin mayor intervención docente y de forma personalizada con tecnologías adaptativas (Bergey, Movit, Simpson Baird y Faria, 2018). Finalmente, muchos de estos recursos proveen acceso a comunidades de usuarios virtuales de colectividades profesionales y académicas por medio de portales. Además de lo anterior, el marcado énfasis en la escritura académica obliga

al conocimiento de sistemas de gestión de fuentes y citas y de detección de plagio como parte de la educación universitaria a nivel de pregrado y grado. Lo anterior es inaccesible para los estudiantes de recursos L2 de universidades públicas y privadas locales.

Los textos de inglés en las universidades públicas y privadas

La mayoría de la población educativa nacional no usa libros para aprender inglés debido a los costos; sin embargo, una gran cantidad de universidades bilingües y no bilingües públicas y privadas usan libros de tipo L2 (inglés como segunda lengua o libros de inglés como lengua extranjera) los cuales poseen características diferentes a los de tipo L1 que se han discutidos anteriormente. Los libros de tipo L2 provenientes de editoriales del círculo interno de influencia del inglés, se ajustan en su mayoría a las convenciones del marco común europeo de referencia (CEFR) por sus siglas en inglés (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment, (p.55). Según este documento base, los estudiantes progresan de los niveles A1- A2 (básicos) a los niveles B1-B2 (intermedios) y de allí a los niveles C1- C2 (avanzados) de forma progresiva en un proceso de aprendizaje de aspectos fonológicos, pragmáticos y culturales del inglés. La adopción de este marco de referencia es positivo ya que aspira a ubicar a quienes estudian en instituciones superiores públicas y privadas dentro de una escala de niveles aceptada y descrita que crea un piso académico para el aprendizaje del idioma.

Sin embargo, esta aceptación tan difundida se torna potencialmente negativa debido a que los aspectos contextuales deben considerarse antes de comparar niveles de aprendizaje de lugares diversos, especialmente con los libros denominados “globales”. Según los autores Zare-ee y Hejazi (2018) existe un debate histórico sobre la necesidad de usar libros para la enseñanza del inglés ya que a pesar de sus ventajas (requieren menor preparación, proveer un programa de trabajo, entre otras) siempre requieren contextualización y adaptación para relacionarlos con la vida y el quehacer estudiante de inglés (p.295). Por ejemplo, no tiene sentido comparar estudiantes de nivel A1-A2 (niveles básicos) de Inglaterra y Panamá debido a las diferentes necesidades comunicativas y al constructo de “validez contextual” (Tannenbaum y Wylie, 2008). Por otra parte, Lappalainen (2011) explica que los libros tipo L2 que se ajustan a la estructura del inglés como lengua extranjera (EFL), generalmente no siguen el modelo del marco común europeo de referencia, ni contemplan aspectos culturales como relevantes a su contenido (p.18). Lo anterior es causante de la proliferación de recursos de tipo L2

(EFL) en múltiples contextos y las debilidades conocidas con respecto al uso del idioma por parte de los estudiantes.

El uso de textos que colaboren con la doble misión de aprender inglés mientras se estudia contenido en inglés es importantes para mejorar la enseñanza de este idioma en Panamá. Martínez Agudo (2012) explica que la enseñanza de lengua y contenidos de forma integrada, “content and language integrated learning” o pedagogía CLIL involucra aspectos esenciales de una educación bilingüe como una opción para el aprendizaje de una lenguaje como medio y contenido (p.2). Esta es una forma de ayudar a que el nivel de inglés mejore en todos los niveles del sistema y es el modelo educativo sugerido por el marco común europeo de referencia debido a la necesidad de usar el inglés como un vehículo para hacer ciencias y desarrollar los saberes científicos, basado en acciones y vinculado al individuo, sus estrategias y contexto (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment, p.15). Además el aprendizaje por proyectos en la enseñanza del inglés es un campo definido en la enseñanza como “el aprendizaje por medio de tareas” (TBLT- Task Based Language Teaching) que diseña proyectos pedagógicos basados en las necesidades comunicativas del mundo real , (Nunan, 2004). En esta línea de acción, el programa Panamá Bilingüe arrojó como resultado que universidades de Estados Unidos propusieron entrenar a los docentes panameños en la enseñanza de las ciencias, tecnologías, arte y matemáticas (STEAM, por sus siglas en inglés), al menos hasta décimo grado por medio de las pedagogías CLIL y PBL, el aprendizaje por medio de proyectos, basados en diagnósticos sobre la educación en Panamá.

Los planes para incluir el inglés como un eje del desarrollo de las ciencias no es un plan nuevo. La necesidad de mejorar la calidad de la educación a nivel nacional está en gran medida ligada con el aprendizaje de una importante lengua como medio de difusión y acceso a una calidad educativa de clase mundial. Según Puryear y Ortega Godspeed (s.f.) existe la percepción que Latinoamérica como región no hace lo necesario para dotar a los estudiantes de las habilidades para la competitividad al punto que a pesar de adquirir competencias básicas de lectura y matemáticas, no es probable que se logren las competencias para innovar o atraer inversiones (p.14). Esta seria limitante crea la oportunidad de incorporar al inglés como medio de acelerar el proceso de adquisición de competencias Puryear y Ortega Godspeed (s.f.) además explican que a pesar de los esfuerzos de programas de inglés a nivel nacional para elevar la competitividad, tales como lo fue English for Life , entre otros. Es importante resaltar que pocos países siguen el progreso del inglés de sus poblaciones estudiantiles dándole

poca importancia a este tema, mientras que el este de Asia dedica dos horas semanales de estudio en promedio, China dedica cuatro y Singapur hasta ocho horas de estudio del inglés (pp. 18-19).

Finalmente, la necesidad de incorporar una segunda lengua requiere la revisión de los textos como parte de los cambios hacia pedagogías más orientadas al contexto y a planes educativos enfocados a la construcción de la calidad y al avance de las enseñanzas en este idioma.

CONCLUSIONES

Luego de hacer el estudio podemos concluir que en realidad, Panamá requiere de una reforma de la enseñanza del idioma inglés, orientada al aprendizaje vivencial y tomando en cuenta que el inglés es una asignatura sin contexto cultural actualmente, (después de noventa años de presencia norteamericana en el istmo). Se requiere instrumentalizarla en un campo de importancia para el avance educativo del país, apuntando hacia las STEAM (enseñanza de las ciencias, tecnologías, arte y matemáticas), actualmente.

Por otro lado, también podemos señalar que democratizar la educación es democratizar el acceso a textos de calidad como un primer paso hacia la construcción de la equidad de la educación.

Finalmente, es necesario entrenar docentes menos dependientes del texto y concienciar a los padres de familia y estudiantes universitarios sobre la necesidad de estudiar inglés más para la comunicación real y menos para el uso y la lectura de textos de inglés.

REFERENCIAS

Bedford, S. Penello, T. y Glinsky, G. (2016). Panamanian, American Unity through Education; Historic event; Educational partnerships, STEM, Education fields. Periódico en línea de la Universidad Wilkes. The Beacon est. 1936. Recuperado de: <https://www.thewilkesbeacon.com/news/2016/02/19/panamanian-american-unity-through-education-historic-event-educational->

partnerships-stem-education-fields/

Bergey, R., Movit, M., Simpson Baird, A., Faria, A. (2018) Serving English Language Learners in Higher Education: Unlocking the Potential. American Institutes for Research pp.1-21. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=serving+english+language+learners+in+higher+education>

Crystal, D. (2003) English as a Global Language. Second edition. Cambridge University Press
Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment, s.f. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Educación: Programa Panamá Bilingüe se convertirá en política de Estado (2017).

Secretaría de comunicación del estado. Recuperado de: <https://www.presidencia.gob.pa/Gabinete/Programa-Panama-Bilingue-se-convertira-en-politica-de-Estado>

Education Minister of Panama to Speak at Midway University Commencement (2015). Sitio en línea de La Universidad Midway. Recuperado de: <https://www.midway.edu/2015/07/17/education-minister-of-panama-to-speak-at-midway-college-commencement/>

Gómez, L. (2016) Learning Strategies: A Means to Deal with the Reading of Authentic Texts in the EFL Classroom. Revista Signo y Pensamiento 69. Avances pp.50-67. Volumen XXXV. Julio-diciembre 2016. Pontificia Universidad Javeriana

International Baccalaureate Organization. (2017). The history of the IB. Recuperado de <https://www.ibo.org/digital-toolkit/>

Lappalainen, T. (2011) PRESENTATION OF THE AMERICAN CULTURE IN EFL TEXTBOOKS: An Analysis of the cultural content of Finnish EFL textbooks for secondary and upper secondary education: Master's Thesis. University of Jyväskylä. Finland

Le Gal, D. (2018) Pedagogical Shortcomings of Global EFL Textbooks and Spanish Speaking Learners. *Lenguas Modernas* 51, (Primer Semestre, 2018) 9-28. Universidad de Chile

Martinez, J. (2013) Teaching and Learning English through Bilingual Education. Cambridge Scholars Publishing

Nunan, D. (2004) Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press Panamanian Educators Return to Midway University for Training (2017) Sitio en línea de La Universidad Midway Recuperado de: <https://www.midway.edu/2017/02/01/panamanian-educators-return-midway-university-training/>

Puryear, J. y Ortega Goodspeed, T. (s.f.) Building Human Capital: is Latin America Competitive?

- Quantity without Quality: A Report Card on Education in Latin America. PREAL. Recuperado de www.preal.org
- Tannenbaum y Wylie (2008) TOEFL IBT Research Report: Linking English- Language Test Scores onto the Common European framework of reference. An Application of Standard-Setting Methodology. ETS Princeton. NJ
- Zare-ee, A. y Hejazi, S.Y. (2018) Iranian University Learner's and Teacher's Views on Adopted and Locally-Developed English Language Teaching Textbooks. International Journal of Education. Vol. 11, No. 3 pp.291-308

Triangulación: Una estrategia adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables en la educación superior

Págs. 152 - 165

**Horacio
Charres***

— Universidad de Panamá
— Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad
— Departamento de Contabilidad Financiera

profesorcharres@gmail.com

Fecha de Entrega:
Septiembre de 2018.

Fecha de Aceptación:
Octubre de 2018.

Resumen

La triangulación es una técnica y herramienta potente que facilita el uso de múltiples métodos para la articulación y validación de datos a través del cruce de dos o más fuentes. Es conveniente concebir la triangulación considerando la variedad de datos, investigadores, trabajo de campo, teorías, así como metodologías que servirán para contrastar la información obtenida en el trabajo de campo, la concepción teórica y posición del investigador, en función de las dimensiones de las variables del estudio.

Es a partir de esta herramienta, en donde se establece una interrelación de los diversos -datos, investigadores, trabajo de campos, teorías, entre otros- que se concretiza un proceso dialéctico entre ellos, generan nuevos conocimientos del objeto en estudio, que surgen a través de los instrumentos cualitativos y cuantitativos de las investigaciones referidas a las ciencias administrativas y contables.

Palabras clave

Ciencias sociales, cualitativa, cuantitativa, investigación, técnica, triangulación.

Triangulation: A Suitable Strategy for Research in Administrative and Accounting Sciences in Higher Education

Abstract

Triangulation is a powerful technique and tool that facilitates the use of multiple methods for the articulation and validation of data through the crossing of two or more sources. It is convenient to conceive the triangulation considering the variety of data, researchers, fieldwork, theories, as well as methodologies that will serve to contrast the information obtained in the fieldwork, the theoretical position and position of the researcher, depending on the dimensions of the study variables.

It is from this tool, where an interrelation of the different -data, researchers, fieldwork, theories, among others- is established that a dialectic process is defined among them; new knowledge of the object under study is generated, which arise through the qualitative and quantitative instruments of the investigations referred to in the administrative and accounting sciences.

Keywords

Social Sciences; qualitative; quantitative investigation; technique; triangulation.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, los métodos cuantitativo y cualitativo eran presentados como enfoques metodológicos opuestos. En los últimos años, esta concepción ha cambiado y utilizamos con mucha frecuencia ambos.

Los métodos constituyen herramientas, procedimientos, instrumentos y modos de aplicar la teoría para intervenir en un problema, facilitándonos su entendimiento. Por esto se pretende hacer de la triangulación metodológica un instrumento dentro del proceso de investigación de las ciencias sociales, y concretamente hacia el tratamiento de las ciencias administrativas y contables.

Pérez (2000) manifiesta que la triangulación metodológica utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. Ésta, se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre otros métodos.

La triangulación, como tal, surge a partir de su aplicación en la medición horizontal, naval-costera (Campell y Fiske, 1959), en donde se determinaba un punto de referencia o de localización desconocida, por lo que al conocer un punto de referencia en el espacio, este sólo localiza a la persona en un lugar de la línea en dirección a este punto, mientras que al utilizar otro punto de referencia y situarse en un tercer punto, se podía tener una orientación con respecto a los otros dos puntos y localizarse en la intersección. Por lo antes expuesto, se aduce que la triangulación, como técnica y herramienta facilita la validación de datos a través del cruce de dos o más fuentes o estamentos particulares, desde la perspectiva del investigador, dando como resultado la articulación, aplicación y combinación de varios métodos de investigación (Denzin, 1970; Kimchi et al., 1991) en el estudio del mismo fenómeno.

Sobre éstas mismas líneas, Cisterna (2005), incluye paralelamente al proceso de triangulación, la triangulación hermenéutica, la cual comprende la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación declarando los procedimientos centrales que guían el proceso de análisis de la información, es decir, seleccionar en primer lugar de la información obtenida en el trabajo de campo, triangular la información de cada

estamento, triangular la información, triangular la información de los datos obtenidos mediante los instrumentos y triangular la información con el marco teórico referencial.

En las ciencias sociales la triangulación se ha extendido como un concepto que permite dar mayor fiabilidad a los resultados finales, por lo que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados.

DESARROLLO

La triangulación metodológica es el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo, como aduce Morse (1991) que puede direccionar el mismo problema de investigación. Se señala, entonces, que la triangulación como elemento articulador de métodos hacia el mismo objeto de estudio, facilita la interpretación desde cualquiera de los estamentos que se pretenda utilizar, abordando de una mejor manera el fenómeno a investigar (Cowman, 1993).

Sobre estas mismas líneas, la conceptualización del método de la triangulación ha sido disímil, desde cada uno de los puntos de vistas establecidos por los autores, así Cohen y Manion (2000) definen triangulación como un intento de mapear o explicar más plenamente, la riqueza y complejidad del comportamiento humano al estudiarlo desde más de un punto de vista. No obstante, Altrichter et al. (2008) argumentan que la triangulación da un cuadro más detallado y equilibrado de la situación, sin embargo, O'Donoghue y Punch (2003), aducen que la triangulación es un método y herramienta de comprobación cruzada a través de fuentes múltiples para buscar regularidades en los datos de investigación. Erina Audrey citada por Mwaniki y Mue (2015) manifiesta que la triangulación, en materia de recolección de datos, comprueba que la información recabada puede producir resultados cuidadosos, valiéndose de la certeza de la propia recolección de éstos.

Por tanto, la triangulación, se establece como la combinación y la articulación de dos o más métodos para la obtención y recolección de datos. Como consecuencia, los datos observados y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente, y luego se comparan, sustentados por los fundamentos teóricos, como una manera de validar los hallazgos. De igual manera, Ruth y

Finol (2009) manifiestan que la triangulación puede presentar ventajas, ya que a partir del uso de diversos métodos, actúan como tamizadores de la propia realidad y selectivamente, concretizando un grado de confianza que por el uso diferenciado de métodos que la subjetividad a través de la participación y actuación de los propios individuos queda de tal manera totalmente minimizada de manera conveniente. Bajo estas líneas, Breitmayer et al. (1993), aducen que el objetivo de la triangulación no es para engrandecer la fortaleza y disminuir la debilidad de cada método, sino por el contrario, debe ser un método o herramienta que permita obtener hallazgos complementarios fuertes, sea cual sea el tipo de triangulación, de manera que contribuya a las propias teorías y, al incremento y desarrollo de nuevos conocimientos en las diversas disciplinas.

Por lo antes mencionado, se señala que cuando un método de investigación no es adecuado para los objetivos planteados, el uso de la triangulación puede asegurar que se tome una aproximación más comprensiva a la solución que del problema enunciado. Por lo que, al analizar los resultados debemos tomar en cuenta es importante de redactar una discusión para cada uno de los objetivos o hipótesis planteados. Estas explicaciones no deben ser extensas, por lo que se considera pertinente realizar una triangulación para contrastar la información obtenida en el trabajo de campo, la concepción teórica y posición del investigador, en función de las dimensiones de las variables del estudio.

Triangulación: una estrategia y herramienta para la investigaciones de las ciencias empresariales y contables en la educación superior

Al tratar de comprender las problemáticas que enfrentan las personas y las organizaciones, hoy día, y desarrollar conocimientos sobre el por qué y el cómo de las acciones, es necesario ceñirse a procesos que desarrollen estrategias indagatorias para obtener un conocimiento relevante que acarrea el mundo de las ciencias empresariales y contables. A este respecto, George y Bennett (2004) manifiestan que en las ciencias empresariales y contables no existe la investigación perfecta, ya que las diversas creencias actúan como métodos efectivos de comprobación de las desviaciones o interpretaciones cuasi-erróneas que se sostienen con ellas.

Para este tipo de investigaciones, el principio clave es establecer la capacidad de explicar y predecir basadas en teorías explicativas e independientes, así como métodos apropiados el contexto de los

fenómenos o problemáticas a investigar. En este sentido, no puede sorprender que muchos de los investigadores del comportamiento humano en las organizaciones, y en la gestión de éstas, intenten emular modelos de investigación o paradigmas exclusivos que han sido utilizados para las ciencias naturales. Por lo antes expuesto, se alega que las metodologías no son una racionalidad teórica universal, tampoco es cierto que pretenda serlo. Si a las investigaciones cuantitativas se refiere, las mismas pretenden fragmentar y delimitar los fenómenos en categorías medibles, tanto a los sujetos o a las situaciones similares o diferentes propensas a ser medibles. A este respecto Golafshani (2003) manifiesta que estos fenómenos o situaciones que están basados en el paradigma positivista nos pretenden llevar a tener una visión de ver las realidades y potenciales de las empresas y su propia gestión como una composición de hechos observables y medibles, ya que los hechos sociales que se derivan de éstas son objetivos, se pueden identificar las variables y medir las relaciones entre ellas. Por su parte, Hoepfl (1997) cita que con las investigaciones cuantitativas se pretenden obtener determinaciones causales, predicciones y generalizaciones de sus hallazgos, mientras que con las investigaciones cualitativas se indaga la claridad, la comprensión y las extrapolaciones de sus hallazgos a situaciones semejantes.

La consolidación de una investigación, a través del uso de una herramienta como la triangulación, para las ciencias administrativas y contables, deberá estar ceñida a los paradigmas cuantitativos y cualitativos que se pretende articular, dando así la credibilidad de la investigación. Lo que significa que los investigadores podrán corroborar información de una o varias maneras antes expuestas, como tipo o medida de triangulación, ya sea por el empleo de diferentes fuentes de datos, por el empleo de perspectivas para interpretar dichos datos, o simplemente por el empleo de diferentes métodos para la recopilación de estos datos. Su enfoque dependerá de cómo se piense sobre el problema y cómo se pueda estudiar, al igual que los hallazgos tengan credibilidad tanto para el investigador como para otros relacionados a su disciplina. Cada uno de los investigadores tendrá su propia visión de lo que constituye verdad y conocimiento. En este sentido, Shcwandt citado por Kawulich (2012) manifiesta que estos elementos guiarán nuestro propio pensamiento, nuestras creencias y nuestras suposiciones sobre la propia sociedad y cómo vemos el mundo circundante, por lo que esta visión de nuestros pensamientos, nuestras creencias y nuestras suposiciones sobre la sociedad y sobre nosotros mismos, se enmarcarán en como vemos el mundo que nos rodea, en otras palabras, lo que se ha determinado por los científicos como paradigma. Por lo que, se concretiza la existencia de los paradigma con enfoque cuantitativo y con enfoque cualitativo.

- **Paradigma con enfoque cuantitativo.** Se caracteriza por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación. El dato es la expresión concreta que simboliza una realidad. Esta afirmación se sustenta en el principio de que lo que no se puede medir no es digno de credibilidad. Por ello, todo debe estar soportado en el número, en el dato estadístico que aproxima a la manifestación del fenómeno. El paradigma que se adscribe en este enfoque concibe a la ciencia como una descripción de fenómenos que se apoya en los hechos dados por las sensaciones y no se preocupa por explicarlo, por lo que aplica la concepción hipotética-deductiva como una forma de acotación y predica que la materialización del dato es el resultado de procesos derivados de la experiencia. Esta concepción se organiza sobre la base de procesos de operacionalización que permite descomponer todo en sus partes e integrar éstas para lograr el todo. El positivismo afirma que el espíritu humano debe renunciar a conocer el ser mismo en el estado natural de la cosas y concentrarse con las verdades que proporcionan la observación y la experimentación.

El enfoque cuantitativo busca la verificación empírica de los hechos con el objetivo de establecer leyes universales. La complejidad de todo lo humano se reduce a variables que cuantificadas y analizadas facilitan el cálculo de la probabilidad estadística de que algo ocurra. Por ello, se plantea que el positivismo es la base del desarrollo formal del método científico y de la investigación cuantitativa.

- **Paradigma con enfoque cualitativo.** Centra su atención en las relaciones y roles que desempeñan las personas en su contexto vital. El investigador interpreta la forma como se interrelacionan los referentes sociales, sus actividades y pensamientos al ámbito social y cultural donde se desenvuelven y cómo manejan dentro de éste sus problemas individuales. Los métodos de estudio aplicables a este tipo de situaciones son los fenomenológicos, naturalistas, etnográficos, hermenéuticos y existencialistas. La preocupación se centra en establecer cómo los individuos que construyen su cotidianidad a partir de las relaciones intersubjetivas, pero teniendo en cuenta las contradicciones que sobre él ejercen las estructuras sociales y culturales.

Este tipo de paradigma parte del supuesto de que las personas viven en un contexto, crean una cultura que se reproduce en sus dichos y hechos pero que, para entenderlos en su real dimensión,

hay que hacerlo desde adentro, con el fin de no desvirtuar su esencia. Esta tendencia paradigmática supone que las personas viven en un mundo cuyo conocimiento contribuye a interpretar sus acciones, planteando que la realidad se puede conocer a través de abstracción teórica, analizando las cualidades de la experiencia como una vía para apegarse a la esencia misma del fenómeno.

De lo anterior expuesto, se deriva como manifiesta Mathison (1988) que la triangulación de métodos o enfoques se convierte en una estrategia, herramienta metodológica importante que permite evaluar y valorar los hallazgos de ambos enfoques. Sin embargo, para Morse (1991) la investigación cuantitativa se propone la modificación de teorías y pruebas de hipótesis, resultando de esto una complementariedad natural entre ambos enfoques, a diferencia de la investigación cualitativa que se establece como el desarrollo de teorías y posterior generación de hipótesis.

El papel del investigador

Los investigadores sociales, realizan estudios o trabajos de carácter global que suponen la delimitación del problema, la formulación de hipótesis, la recogida de datos hasta la verificación o refutación de las hipótesis, y la presentación de las conclusiones con la aportación de resultados.

En la investigación cualitativa el investigador adopta un papel personal desde el comienzo de la investigación, interpretando los sucesos y acontecimientos desde el inicio del trabajo. Mientras que en la investigación cuantitativa el investigador debe ser neutral, estar “libre de valores”, para mantener una posición de observador externo y proceder a la interpretación de los datos una vez que éstos han sido recogidos y analizados estadísticamente (Ruiz-Olabuenaga, 1996).

Representa el objetivo del investigador la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar una interpretación global del fenómeno humano objeto en estudio, por lo tanto podrá ser utilizada tanto en estudios cuantitativos y cualitativos. Presentamos algunas ventajas y desventajas de los paradigmas, (tabla 1), con ambos enfoques

Tabla 1.

Ventajas y Desventajas de los Enfoques Cuantitativo y Cualitativo de la Investigación

Ventajas - Cuantitativo	Ventajas – Cualitativo
Propensión a servirse de los sujetos de estudio.	Propensión a comunicarse con los sujetos del estudio
El investigado se limita a responder	El investigador se limita a preguntar
Comunicación vertical entre el investigador y los investigados	Comunicación horizontal entre el investigador y los investigados. Mayor posibilidad de estudiar los factores sociales de un escenario natural
Desventajas – Cuantitativo	Desventajas – Cualitativo
Son débiles en términos de validez interna pero fuertes en términos de validez externa. Los resultados son generalizables a la población.	Son fuertes en términos de validez interna, pero débiles en términos de validez externa. Los resultados no son generalizables a la población.
Preguntan a los cualitativos: ¿Son generalizables los hallazgos?	Preguntan a los cuantitativos: ¿Cuán particularizables son los hallazgos?

Fuente: Elaboración Propia.

Niveles de análisis de personas

Arias (2000) explica que el análisis de personas puede ser tratado en tres niveles diferentes de análisis de persona, es decir, análisis agregado, análisis interactivo y análisis creativo.

1. Análisis agregado: Se encuentra en la seguridad social; los individuos son seleccionados para el estudio, no grupos, ni relaciones, ni organizaciones. Este término de análisis se llama agregado porque no establece relaciones sociales entre lo observado. Muestras aleatorias de trabajadores de casa, estudiantes de colegio y trabajadores son instancias de análisis agregado de personas.
2. Análisis interactivo: Existe una unidad entre personas interactuando en el laboratorio o en el campo natural. Por ejemplo, pequeños grupos, familias o aviadores. Para los sociólogos, comúnmente, lo asocian con observación del participante, experimentos en pequeños grupos y mediciones que no representan obstrucción en esta forma de análisis.
3. Análisis colectivo: Asociado con el análisis estructural-funcional, es la colectividad. Aquí la unidad observacional es una organización, un grupo, una comunidad o, aún una sociedad entera. Las personas y sus interacciones son tratadas sólo de acuerdo con la manera como ellas reflejan presiones y demandas de la colectividad total.

Por otra parte, el autor antes mencionado propone la triangulación de investigador, la cual significa que se emplean múltiples observadores, opuesto a uno singular. Más investigadores, en efecto, emplean múltiples observadores, aunque todos ellos no ocupen roles, igualmente, prominentes en el proceso observacional actual. Al triangular, se remueve el sesgo potencial que proviene de una sola persona y se asegura una considerable confiabilidad en las observaciones. Sin embargo, para otros observadores pueden no concordar en lo que observan, dado que cada observador tiene experiencias interaccionales únicas en el fenómeno observado.

La triangulación de investigador se considera presente cuando dos o más investigadores entrenados con divergentes antecedentes exploran el mismo fenómeno. Se considera que ocurre cuando:

- Cada investigador tiene un papel prominente en el estudio,
- la experiencia de cada investigador es diferente y
- el sesgo disciplinar de cada investigador es evidente en el estudio.

Dentro de este orden de ideas, Pérez (2000) refiere que este tipo de triangulación se realiza cuando existen varios investigadores para realizar una misma investigación. A este tipo de triangulación también se le ha denominado como verificación intersubjetiva.

Esta verificación se lleva a cabo por medio del contraste de la información, pues en la investigación cualitativa un grupo o equipo suele participar en todo el proceso. Por lo tanto, a través del debate, el análisis de los datos y el contraste y discusión sobre los mismos conlleva a un cierto grado de objetividad que en este caso, será muy superior al que alcanzaría un investigador aislado. La triangulación intersubjetiva permite contrastar los diferentes puntos de vista que tienen los implicados sobre una misma realidad, en este caso los investigadores.

Por otro lado, la triangulación teórica, como manifiesta Arias V. (2000) es una evaluación de la utilidad y el poder de probar teorías o hipótesis rivales. Esta definición envuelve pruebas a través de la investigación, de teorías rivales, hipótesis rivales o explicaciones alternativas de un mismo fenómeno. Esta triangulación es un elemento que pocos investigadores manejan y llegan a alcanzar. Por lo general, un pequeño grupo de hipótesis, guiará el estudio y los datos obtenidos no sólo en esas dimensiones, sino que pueden parecer con valor, en materiales de aproximación empírica, con múltiples perspectivas e interpretaciones en mente, por lo que los datos podrían refutar la hipótesis

central y varios puntos de vista teóricos pueden tomar lugar para determinar su poder y utilidad. Cada estrategia puede permitir el aporte de críticas y polémicas desde varias perspectivas teóricas. Confrontar teorías en el mismo cuerpo de datos significa la presencia de una crítica eficiente, más acorde con el método científico.

Desde la perspectiva de Rodríguez (2005), una triangulación efectiva requiere un conocimiento previo de los puntos fuertes y débiles de cada uno de los métodos de investigación empleados y su objetivo principal es incrementar la validez de los resultados de una investigación.

El uso de la triangulación dentro de métodos y de triangulación de investigadores en un estudio o el uso de triangulación dentro de métodos y entre métodos en un estudio son dos ejemplos de triangulación múltiple. De esta manera, la triangulación múltiple ocurre cuando se usa más de un tipo de triangulación en el análisis del mismo evento aportando un sentido más comprensivo y satisfactorio del fenómeno, en otras palabras, es la combinación de dos o más tipos de triangulación en un estudio.

Resumiendo, el investigador combinará aquellas fuentes o métodos que al complementarse logren un cuadro más completo de la temática que se está investigando según las circunstancias y la naturaleza del mismo proceso investigativo lo permitan. Por esto, las ventajas de la triangulación como estrategia de investigación son fácilmente apreciables, entre las cuales destacan:

- Mayor validez de los resultados
- Creatividad
- Flexibilidad
- Productividad en el análisis y recolección de datos
- Sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método
- Descubrimiento de fenómenos atípicos
- Innovación en los marcos conceptuales
- Síntesis de teorías
- Cercanía del investigador al objeto de estudio
- Enfoque holístico
- Multidisciplinaria Riesgos.

CONCLUSIONES

La triangulación como técnica y herramienta se puede aplicar a distintas fases del ciclo investigativo. Para aplicar la triangulación es necesario reunir, seleccionar, focalizar, relacionar e interpretar organizadamente la información. Para ello, se demuestra que la integración de diferentes puntos de vista permite al proceso investigativo mayor precisión, profundidad y validez, para ello es preciso que se incorpore la triangulación en el proceso de investigación, siguiendo los principios que Mitchell (1986) propone:

- La pregunta de investigación tiene que ser claramente focalizada,
- Las fortalezas y debilidades de cada método escogido debe complementar el otro,
- Los métodos deben ser seleccionados de acuerdo con su relevancia para la naturaleza del fenómeno bajo estudio,
- Debe hacerse una evaluación continua del método seleccionado, de manera que se pueda monitorear si se le da continuidad a los principios anteriores.

En la medida que el docente, como investigador, conozca teóricamente qué es la triangulación y cómo se ejecuta, estará en condiciones de propiciar la formación y desarrollo de actividades favorables hacia el proceso investigativo de las ciencias administrativas y contables. Muchos de los errores que se cometen en el análisis de los datos, investigaciones cuantitativas y cualitativas, en este campo se explican por el desconocimiento del investigador acerca de la diversidad de estrategias y herramientas para realizar esta fase del proceso investigativo. El docente investigador debe validar continuamente sus métodos de trabajo en base a su experiencia profesional y el mundo circundante.

Es, igualmente válido destacar que existen muchas y variadas formas de acercarse a una temática de estudio, las cuales van en concordancia con la posición epistemológica de los investigadores, los recursos de que disponga, el esfuerzo por la recuperación de datos cuantitativos o cualitativos, los fines de la investigación, el interés por adquirir nuevos conocimientos, profundizar en conocimientos ya construidos o promover cambios como parte de los procesos investigativos, entre otras razones. No obstante lo dicho, el presente ensayo contextualiza una experiencia concreta, mediante el uso de diseños de método mixto, que se considera puede ser de utilidad para la comprensión de temáticas que se abordan dentro de las ciencias administrativas y contables.

REFERENCIAS

- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work; An introduction to action research across the professions*. London: Routledge.
- Arias V., M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, vol. XVIII, (1), 37-57.
- Breitmayer, B.J., Ayres, L. Knafl, K.A.(1993). Triangulation in qualitative research: evaluation of completeness and confirmation purposes. Recuperado de: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?linkname=pubmed_uid=8225358. [En línea]. Fecha de consulta: 23 de julio de 2018.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959): "Convergent and discriminant validation by multitrait-multimethod matrix" *Psychological Bulletin*. N. 56. Pp. 81-105 .
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cowman, S. (1993) Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, Illinois. Aldine Publishing Company.
- George, A.L. and Bennett, A. (2004): "Case studies and theory development in the social sciences". Cambridge, Massachusetts. Harvard University.
- Golafshani, N. (2003): "Understanding reliability and validity in qualitative research", *The Qualitative Report*, 8 (4), 597-607.
- Hoepfl, M. (1994). Closure of technology teacher education programs: factors influencing discontinuance decisions. Morgantown, WV: Unpublished doctoral dissertation.
- Kawolich, Barbara (2012). Selecting a research approach: Paradigm, methodology and methods. 51-61.
- Kimchi, J., Polivka, B. and Stevenson, J. B. (1991). Triangulation Operational Definitions. *Methodology Corner. Nursing Research Review*.
- Mathison, S. (1988): "Why triangulate?". En: <https://www.sciencedirect.com/journal/educational-research-review>. [En línea]. Fecha de Consulta: 25 de julio de 2018.
- Mitchell, Ellen S. 1986. "Multiple Triangulation: A Methodology for Nursing Science." *Advances in Nursing Science* 8 (3):18-26.
- Morse, J.M. (1991) Approaches to Qualitative-Quantitative Metodological Triangulation. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*.

- Morse, J. M. y Chung, S. E. (2003): "Toward Holism: The Significance of Methodological Pluralism". *International Journal of Qualitative Methods*. Vol. 2. N. 3. Article 2. Pp 12.
- Mwaniki Celestine Ndanu & Mue Jacinta Syombua (2015). *Mixed Methods Research: The Hidden Cracks of the Triangulation Design*. *General Education Journal*, No. 4. Mount Meru University Research. Issue 2. Pages 46-67.
- O'Donoghue, T., Punch K. (2003). *Qualitative educational research in action: Doing and reflecting*. London: Routledge.
- Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, v. 12, n. 2. Obtenido el 26 de Enero en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.ht
- Rodríguez, O. (2005) "La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales". *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*. Número 31, septiembre 2005. En línea. Disponible en <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.
- Ruiz-Olabuénaga, José Ignacio (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a. ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto. España.
- Stevenson, J.B. (1991) *Triangulation Operational Definitions*. *Methodology Corner*. *Rev. Nursing Research*.
- Vallejos, Ruth y Finol de Franco, Mineira (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. Año 4, N°. 7, 2009, págs. 117-133.

Las raíces sociales e ideológicas de la Reforma de Córdoba en sus cien años y su incidencia en las universidades públicas de Panamá

Págs. 166 - 179

Gladys Correa*

— Universidad de Panamá.
— Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación- ICASE
— Unidad de Investigación y Tecnología

gladysc53@gmail.com

Fecha de Entrega:
Agosto de 2018.

Fecha de Aceptación:
Octubre de 2018.

Resumen

El pensamiento ideológico de la Reforma de Córdoba del año 1918, ha sido un punto de partida para todas las universidades latinoamericanas, en especial para la Universidad de Panamá y las otras universidades públicas del país, que en su devenir histórico recogen los mandatos establecidos en esa gloriosa gesta estudiantil. En este artículo nos proponemos analizar los cien años cumplidos de la Reforma de Córdoba y cómo han sido incorporados en su evolución histórica cada uno de esos preceptos. Para los efectos realizamos un análisis histórico y comparativo de corte cualitativo, con la finalidad de visibilizar los efectos y cambios agregados en la gestión de cada universidad pública del país y, cómo cada uno de esos preceptos se desarrollan a través de cada estamento que conforman la comunidad universitaria.

Palabras clave

Co-gobernanza, autonomía universitaria, legitimidad universitaria, responsabilidad, libertad de cátedra.

The Social and Ideological Roots of the Córdoba Reform at One Hundred Years and its Incidence in Public Universities of Panama

Abstract

The ideological thinking of the Córdoba Reform of 1918, has been a starting point for all Latin American universities, especially for the University of Panama and the other public universities of the country, which in their historical evolution have collected the mandates established in that glorious student achievement document. In this article, we propose an analysis of the one hundred years of the Reformation of Córdoba and how each of its precepts have been incorporated into their historical evolution. For this purpose, we perform a historical and comparative analysis of qualitative type with the purpose of visualizing the effects and aggregate changes in the management of each public University of the country, and how each of those precepts are developed through each space that makes up the national university community.

Keywords

Co-governance, university autonomy, university legitimacy, responsibility, academic freedom.

INTRODUCCIÓN

El tema que se ha desarrollado como parte de un estudio investigativo de carácter cualitativo se enmarca en los acontecimientos ocurridos en el año 1918, cuando un grupo de estudiantes de la Universidad de Córdoba, Argentina, ante la imposición de re-elección del rector que no cumplía con las aspiraciones universitarias, se alzaron en una revuelta y lograron con apoyo de profesores hacer una huelga que permitió redactar el denominado Manifiesto Liminar de Córdoba. El tema cobra relevancia e importancia ya que al cumplirse los cien años de este acontecimiento, todavía tiene vigencia.

El estudio consistió básicamente en analizar desde los diferentes puntos consignados en este legado, cómo se cumple en las universidades públicas de nuestro país. Además tiene un valor académico ya que desde el enfoque que se le dio al analizar cada escrito se pudo corroborar que el mismo, al ser redactado plantea, cómo deben funcionar las universidades y cuál es el papel que les compete desde diversos ángulos. Además el tema permitió recrearnos en la historia y reflexionar sobre el verdadero sentido del mismo, que es, sobre todo, que las universidades no olviden su razón de ser. De igual forma, se plantea la génesis de los modelos, las cuales fueron universidades tan antiguas como Salamanca y Alcalá de Henares. Así, como la gran influencia del modelo napoleónico.

En este estudio se tuvo en cuenta el problema que sirvió de base para hacer la indagación correspondiente, específicamente se centró en determinar ¿cómo ha sido el impacto de la Reforma de Córdoba en las universidades públicas del país?. En ese sentido, nos propusimos como objetivo analizar, a cien años cumplidos de la Reforma, cómo han sido incorporados esos preceptos en la evolución histórica de las universidades públicas del país.

De hecho, en ese recorrido del estudio se pudo detectar el gran componente ideológico que emanaba de la Reforma de Córdoba así como la influencia que tuvieron los modelos iniciales a través de la iglesia y la corona. Tanto es así, que se puede señalar que no solo impactó en aquella época sino, que hoy día están totalmente vigentes, con gran influencia en todos los países de la región como también en nuestro país. Esos ideales se fueron forjando desde el inicio en las universidades y la nuestra no escapó a esta realidad, dando luces de la lucha por ubicar el respeto a los temas de feminismo, el

respeto a nuestra nación para que ningún extranjero quisiera pisotear nuestros ideales. Este recorrido de información y sobre todo de un análisis exegético permite ubicar cómo han evolucionado los preceptos de 1918 permitiendo encontrar las actuaciones que tienen vigencia en el siglo XXI.

Por ello, invitamos al lector que analice con mucha dedicación cada uno de los aspectos planteados y cómo lo desarrollan las universidades públicas para que nunca se permita que estas conquistas se pierdan. Por el contrario, desarrollar con mayor profundidad las causas reivindicativas de las universidades y el desarrollo de la propia sociedad.

La herencia del Siglo XIX

La Reforma de Córdoba tuvo su génesis en el Siglo XIX, cuando se hace un análisis de este movimiento, considerando que los modelos que subyacen son los que proveen la Universidad de Salamanca y la Universidad de Alcalá de Henares.

Los estudios nos indican que el modelo salmantino estuvo protegido por la corona mientras que el de Alcalá estuvo bajo los preceptos religiosos que para la época regentaban los dominicos y jesuitas, quienes a su vez tuvieron la corresponsabilidad de todo el proceso de colonización en América, surgiendo algunas universidades con estos modelos como:

"la Universidad de Santiago de la Paz, en Santo Domingo, Isla Española, fundada en 1558 y extinguida en 1767; la de San Fulgencio de Quito, fundada en 1586 y extinguida en 1786; la de Nuestra Señora del Rosario, en Santiago de Chile, creada en 1619 funcionó hasta 1738; la de San Miguel, de esta misma ciudad, fundada en 1621 y extinguida en 1769; la de San Ignacio de Loyola en Cuzco, Perú, que existió entre 1621 y 1767; la de San Nicolás de Santafé, Nuevo Reino de Granada, establecida en 1694 y clausurada en 1775; la de San Francisco Xavier de Panamá, que funcionó entre 1749 y 1767. Las extinguidas en 1767 fueron expulsiones jesuíticas que desaparecieron a raíz de la expulsión de la Compañía, salvo la de Santo Tomás de Quito que se transformó en universidad públicas. (Tunnermann, 1991, p.35)

Tal como lo expresa la historia, las ideas de esos modelos que lograron viajar a América, se fueron debilitando dando origen al surgimiento del modelo Napoleónico que nos llegó a través de los textos, y de los propios jesuitas quienes estaban influenciados por la Revolución Francesa y la Independencia Norteamericana, así como la declaración de los Derechos Humanos de 1789.

De hecho este modelo creía en que las facultades debían funcionar en forma independiente, así como que la educación de profesionales debían estar subordinadas al gobierno quien a su vez decidía sobre los nombramientos y los planes universitarios que se debían impartir.

Todas esas acciones fueron la nota de cuestionamientos del nuevo pensamiento ideológico universitario gestado por los estudiantes de la Universidad de Córdoba el 21 de junio del año 1918, en su célebre Manifiesto Liminar de Córdoba, que el punto de partida para inspirar a muchas universidades de la Región. De hecho permitió establecer diversos nexos. De allí que, cuando se habla de las raíces sociales e ideológicas de la Reforma en las universidades nos referimos que ese proceso de evolución no se ve reflejado en todas las universidades ya que por alguna razón siguen siendo dominadas por una elite de académicos que al llegar al poder olvidan los acuerdos que les sirvió de trampolín para ascender al poder. Efectivamente las clases dominantes dentro de la academia se olvidan de su rol: crear condiciones favorables para lograr los cambios en el sector económico y político del país.

Como dice Renate Marsiske (1999) *“cuál es el protagonismo estudiantil en Latinoamérica, desde la colonia a la actualidad, o la juventud es un catalizador de los antagonismos educativos”*(p.60).

Hoy ante una economía neoliberal ¿Qué se puede decir?, cuando existe una excluyente globalización en el ámbito económico y encontramos explicaciones de índole romántico, religiosos y espiritual entre otros, donde los movimientos estudiantiles no son beligerantes.

Los profesionales universitarios y comprendase que no decimos académicos, hablamos y enfatizamos que la universidad es la *“conciencia crítica de la nación”*, al respecto, el periódico El Siglo-España (2016), en su columna de opinión, señala que la universidad debe ofrecer *“la más clara conciencia de la sociedad”* y cita a José Medina Echeverría con el siguiente pensamiento:

...tiene también que ser el lugar que representa la serenidad frente al frenesí en la consideración de las más espinosas y graves cuestiones de la época. Lo que quiere decir que nada en su tiempo puede serle ajeno, pero sólo en la medida en que pueda situarlo a la distancia que exige su busca permanente.(p.97)

De hecho, Alejandro Serrano Caldera, filósofo nicaragüense, en su trabajo Los Desafíos de la Universidad Contemporánea (2005) afirma que la universidad será siempre una propuesta inacabada, continua, permanente como lo es también la vida y la historia, la ciencia y la técnica, la cultura y las humanidades.

Lo importante es estar siempre alertas ante las transformaciones que cotidianamente están definiendo el perfil del mundo que habitamos y de la sociedad específica en que vivimos. Saber distinguir lo permanente de lo transitorios, para decidir con acierto lo que debe conservarse y lo que debe transformarse, es fundamental, pero sobre todo lo que es el ser capaz de identificar lo que solo puede conservarse y transformarse (p. 87).

De hecho la Reforma Universitaria, no se puede ver como un hecho aislado de esa involución del contexto ya que la sociedad encabezada por los burgueses se ve acorralada por los proletariados, grupo social organizado que inicia a agremiarse y crear una clase media que busca ingresar a la universidad.

En el caso de Panamá, en los años setenta, Omar Torrijos, reconocido como líder de la nación panameña y hombre visionario, creía y confiaba que solo con la educación se pueden lograr cambios, dio oportunidad a la clase baja y apostó por la educación, dando así un salto cualitativo, permitiendo que muchos jóvenes salieran del país hacia la URSS, Europa, Cuba y otros países con la finalidad de formarse como profesionales con título universitario. a nivel tanto de licenciaturas como de doctorados. Estos jóvenes que lograron formarse regresan al país y se van incorporando a las filas laborales, siendo la Universidad de Panamá uno de los receptores de todas las ideas de Europa gestionándose un movimiento estudiantil en todas las áreas del saber liderado por la clase media, con un marcado sabor político que frenó la verdadera reforma académica.

Sin embargo, esas ideas y las corrientes establecidas en la Reforma de Córdoba se convirtieron en un fenómeno de la región. Los líderes de las naciones surgían de esa clase media, del proletariado y así observamos a lo largo de la línea del tiempo que los países de Centro América y el Cono Sur, están dirigidos por el régimen militar, y se transforma este movimiento en las universidades en antimilitarismo y anti imperialismo.

No obstante, es importante señalar que estas ideas no fueron desarrolladas en las aulas de clases, la formación de la juventud en estos menesteres fue autodidáctica como señala Gabriel del Mazo Korn, (1955), en la reforma universitaria se expresaba “*un anhelo de renovación, un deseo de quebrantar las viejas formas de la convivencia social, de transmutar los valores convencionales*” (p.65.)

De hecho, se puede decir que la reforma universitaria impulsa los cambios de los esquemas amarrados al pasado que debieron hacer crisis ante la sociedad cuya orientación profesional y utilitaria dejaron de lado la misión educadora. Las universidades con una cátedra vitalicia unipersonal estaban divorciadas de la sociedad.

La pregunta es, a cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba, ¿qué ha cambiado? o solamente se han dado algunos pasos que elegantemente se recogen en las leyes y estatutos pero no en el impacto que las universidades deben plantearse para lograr los cambios estructurarles.

Sin embargo, este manifiesto que se erigió para respaldar la actitud de los estudiantes y sustentar las razones de desconocer la autoridad del rector electo, denunciando así lo obsoleta que estaba la universidad nos lleva a reflexionar en estas dos décadas del Siglo XXI lo siguiente: ¿Qué hemos acogido de la Reforma Universitaria de Córdoba y en qué nos hemos estancado o hemos involucionado?

El manifiesto expresaba en su más profundo sentimiento, conceptos que se han venido consolidando en algunas universidades a través de normativas, que han servido de base para todo el quehacer de la vida universitaria. Es importante señalar, que dentro de los aspectos o elementos esbozados se puntualizó sobre la autonomía universitaria cuya definición data desde 1953 donde la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL, 1954), citado por Jaime Ornelaz Delgado en 2008 establece que:

La autonomía de la Universidad es el derecho de esta Corporación a dictar su propio régimen interno y a regular exclusivamente sobre él; es el poder de la Universidad de organizarse y de administrarse a sí misma. Dicha autonomía es consustancial a su propia existencia y no a una merced que le sea otorgada y debe ser asegurada— como una de las garantías constitucionales. (p.99).

En ese sentido, miremos como se desarrolla este concepto desde el ámbito de la Universidad de Panamá y las otras universidades públicas del país, cuyo concepto se cimentó fuertemente cuando el presidente Ricardo Adolfo de la Guardia quien siguiendo órdenes de los Estados Unidos derroca al presidente electo Arnulfo Arias en 1941, lo que provoca un descontento popular y como medida de presión se despide a la profesora Georgina Jiménez López, conocida precursora de la sociología y feminismo panameño, lo que provoca inmediatamente que los estudiantes se organicen e inicien una huelga exigiendo la autonomía universitaria y el cogobierno de estudiantes y profesores como corolario de un pensamiento nacional antimperialista cuya finalidad estaba marcada por recuperar el canal ,ubicando así a la universidad como bastión de lucha.

Este movimiento logra que Octavio Méndez Pereira ocupe la rectoría y se convierte en líder defensor de nuestra soberanía. Sin embargo apenas iniciaba la lucha por la autonomía cuando meses después el gobierno de turno irrumpe con su mano fuerte y poder y despide al Profesor Felipe Juan Escobar penalista destacado que lleva la creación de la Federación de Estudiantes Panameños, lo que desató otra huelga y lleva a la Universidad Nacional de Panamá a reorganizarse creando así nuevo Estatutos donde se reconocía la representación de los estudiantes en el Consejo General Universitario, logrando así cumplir con el precepto planteado desde la Reforma de Córdoba donde todos los estamentos participan, dando paso al denominado co-gobierno, que ha distinguido la estructura administrativa de las universidades públicas.

Estos hechos han sido base para que se consolide con el devenir del tiempo la autonomía universitaria no solo en la Universidad de Panamá sino también en las otras universidades públicas que se abrieron posteriormente.

Matriz n°1: Universidades públicas de Panamá y normativas que recogen el concepto de autonomía

UNIVERSIDADES	LEY DE CREACIÓN	ESTATUTOS	CONCEPTO DE AUTONOMÍA
Universidad de Panamá	Ley 29 de mayo de 1935, iniciolabores el 7 de octubre de 1935	Del 29 de octubre de 2008. Modificación Gaceta Oficial N°27879-B de 30 de septiembre de 2015	Artículo 4. La Universidad de Panamá es autónomo y cuenta con personería jurídica, patrimonio propio y derecho de administrarlo... Artículo 5. La autonomía de la Universidad de Panamá, consagrada en la Constitución Política y desarrollada en la Ley Orgánica, debe ser ejercida y defendida de conformidad con las disposiciones que la regulan.
Universidad Tecnológica	Ley 18 del 13 de agosto de 1981, Ley 17 de 9 de octubre de 1984 organiza y estructura la Institución.	Aprobado por el Consejo General Universitario en Reunión Extraordinaria No. 04-2000. Realizada el 4 de mayo de 2000.	Capítulo I ART. 2 La Universidad Tecnológica de Panamá es autónoma; se le reconoce personería jurídica, patrimonio propio, y derecho a administrarlo
Universidad de Chiriquí	Ley 26 del 30 de agosto de 1994 y en la Ley 4 del 16 de enero de 2006,	4 de diciembre de 2001. Gaceta Oficial N°24489 del 7 de febrero del 2002	...la autonomía es académica, de investigación, administrativa, de producción, financiera y de prestación de servicios necesarios para el logro de sus objetivos.
Universidad de las Américas	Ley 40 de 18 de noviembre de 1997 y promulgada el 24 de noviembre del mismo año	Gaceta Oficial Digital, viernes 11 de julio de 2008 Documento aprobado mediante acuerdo N° 01-2008, de 12 de junio de 2008 proferido por el Consejo Técnico de Administración de la Universidad Especializada de las Américas.	Artículo 14: UDELAS, como universidad oficial de la República de Panamá, tiene personería jurídica y patrimonio propio, acepta y proclama su autonomía en los siguientes términos: 1. Organizativa: Para lo cual dicta sus propias normas internas; 2. Académica: Lo que le permite planificar, organizar y ejecutar programas de investigación, docencia y extensión, según su propia filosofía y estrategia; 3. Administrativa: Capacidad para elegir o designar a sus autoridades y contratar el personal que le ha de servir para alcanzar sus objetivos; y 4. Económica: Para gestionar, administrar, adquirir o enajenar bienes y contratar empréstitos.
Universidad Marítima Internacional de Panamá	Creada en el 2005, Regulada por la Ley 81 de 8 de noviembre de 2012	Resolución N°004-23 del 4 de junio del 2013	Título I, Disposiciones Generales, Art. 6 La UMIP, como institución de Educación Superior oficial de la República de Panamá, cuenta con autonomía, personería jurídica y patrimonio propio, con derecho para administrarlo, y con la facultad para organizar sus planes y programas de estudio, a través del ejercicio de la docencia, la investigación y la extensión, en las disciplinas marítimas y en el desarrollo tecnológico de la comunidad marítima nacional, regional e internacional.

Fuente: Elaboración propia con base en la normativa de las universidades públicas panameñas.

Como se observa en la Matriz N°1 todas las universidades estatales del país tienen consagrado dentro de la Ley y sus Estatutos el concepto de autonomía universitaria para ejercerla en el ámbito organizativo, administrativo, académico, y económico.

Cada una de ellas, consignan el hecho de ofertar y organizar los programas que desean proponer. El Movimiento de Córdoba fue asimilado y en la década de los cuarenta el grupo de estudiantes universitarios, a través de la Federación de Estudiantes de Panamá y el Frente Patriótico de la Juventud, hicieron ingentes esfuerzos y reclamaron una autonomía para la Universidad de Panamá que había sido objeto de una persecución política en contra de los docentes y estudiantes que no respondían a los lineamientos del gobierno de turno.

El esfuerzo realizado logra su cima cuando la Constitución Panameña de 1946, Artículo 86, reconoce que *“La Universidad oficial de la República es autónoma”* (pág.26) y en su artículo 87 señala que el *“Estado la dotará de lo indispensable para su instalación, funcionamiento y desarrollos futuros, así como del patrimonio de que se habla en el artículo anterior y de los medios necesarios para acrecentarlos”* (p.26).

De hecho, esto nos lleva a analizar la génesis de creación de cada institución y se puede señalar que en sus inicios éstas cumplieron con lo establecido en su misión y visión, con excepción de la Universidad de Panamá, que fue creada en el año 1935, y la UNACHI creada en el año 1995 con las mismas estructuras que el de la sede madre, las otras universidades fueron creadas con una finalidad muy particular, pero luego por los niveles de competitividad se ha observado como dieron un giro y encontramos universidades públicas ofertando carreras que no eran la razón de ser propuesta en su misión y visión en sus inicios lo que sería un tema interesante de indagar para determinar el por qué de ese cambio. En cuanto a la participación de las universidades en el estudio de los problemas nacionales; podemos señalar que existe poco acercamiento y participación. Lo cual deja entrever muy poca relación de las universidades en los problemas del gobierno.

Por otro lado, podemos señalar que aspectos contemplados en la Reforma de Córdoba que tienen que ver con las ofertas que las universidades deben brindar, acordes al contexto o que respondan a las necesidades del país, fueron consideradas en la apertura de las universidades públicas del país, que al día de hoy han sido superadas. De hecho, haciendo una cronología de las ofertas y

fechas de funcionamiento desde su apertura, se visibiliza la corriente y génesis de cada una de las universidades, siendo la Casa de Méndez Pereira la iniciadora en este proceso que ofertó seis (6) carreras desde su inicio y que sirvió de base para la creación de la Universidad tecnológica y la Universidad Autónoma de Chiriquí.

Tabla N°1
Orientación de Apertura de las Universidades Públicas

UNIVERSIDADES	FUNCIONAMIENTO	ORIENTACIÓN
Universidad de Panamá	1935	Ofreció desde sus comienzos las carreras de Educación, Comercio, Ciencias Naturales, Farmacia, Pre Ingeniería y Derecho.
Universidad Tecnológica	1984	Su antecedente inmediato fue la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Panamá. En 1973 algunos profesores de dicha Facultad se mostraron interesados en crear nuevas carreras.
Universidad de Chiriquí	1994	Inicia su presencia en Chiriquí por medio de cursos de verano en la Ciudad de David en el año 1951,
Universidad de las Américas	1996	Ámbito de la Educación Especial y a Pedagogía Social en Panamá y América Latina.
Universidad Marítima Internacional de Panamá	2005	Se enfoca fundamentalmente en formar gente de mar especializada en las áreas del clúster marítimo portuario, marino costero nacional y regional y la flota mercante mundial. La UMIP es una universidad única en su género.

Fuente: Elaboración del autor.

Hoy día podemos señalar que nuestras universidades presentan una serie de ofertas que rebasaron las expectativas pero que a su vez incursionaron en programas similares a las que se ofertan en otras. Para ello presentamos una tabla que evidencian las facultades y ofertas a nivel de pregrado, grado y postgrados.

El poner a tono nuestras universidades con las exigencias del tiempo y la sociedad debido a la demandas de las ofertas académicas provocó que el proceso de la periodicidad de las cátedras y concursos fuera una necesidad y que éstas deberían ser ocupadas por oposición y antecedentes y revalidadas periódicamente. Sin embargo en el análisis de la información recabada podemos señalar que las Universidades han realizado apertura de concursos no así de oposición aspecto este que solo se da en casos en que los concursantes tengan un puntaje muy próximo de 5 puntos de diferencia y deben someterse a este concurso donde realizan un examen escrito y luego hacen una defensa

oral ante un grupo de catedráticos que tiene la responsabilidad de valorar los conocimientos de los aspirantes. Sin embargo, algunas de las universidades más jóvenes todavía no han logrado abrir concursos para tener una planta docente estable y otras tienen pocos docentes de concurso lo cual puede ocasionar dificultades en los procesos de acreditación. Sin embargo, la tendencia es cumplir con este requisito reconocido por todas las universidades.

Este requerimiento pudiese estar ligado a la libertad de cátedra que le permite al profesor investigar y enseñar con absoluta libertad, difundiendo así el conocimiento, con la finalidad de permitirle a las universidades que en ese desarrollo del conocimiento fluyan todas las corrientes y tendencias sin que exista censura ni prejuicios. Este aspecto se ha logrado en un porcentaje alto en todas nuestras instituciones de carácter público.

Con respecto a la extensión universitaria cada una de las universidades públicas del país ha logrado contar con una unidad académica dedicada a la extensión universitaria en el caso particular de la Universidad de Panamá, Universidad tecnológica y Universidad Autónoma de Chiriquí estas están elevadas a Vicerrektorías. Las otras dos instituciones están a nivel de Dirección. Sin embargo, el precepto de funcionamiento es el mismo tener presencia en la sociedad. Con relación a la gratuidad y acceso masivo las cinco universidades públicas prácticamente mantienen gratuidad en la matrícula con algunas variantes por lo que señalamos que la Universidad de Panamá es la que tiene desde sus inicios el costo más bajo en la matrícula de sus estudiantes con apoyos a través de la Vicerrektoría de Asuntos Estudiantiles quienes captan a los estudiantes que no pueden pagar la irrisoria suma de \$27.50 semestral.

En cuanto a la vinculación docencia e investigación, Wikipedia en Reforma Universitaria de 1918, plantea: *“La Reforma Universitaria promueve que la investigación científica sea realizada dentro de las universidades y que los investigadores transmitan sus conocimientos originales al resto de la comunidad universitaria y a la sociedad, por medio de la enseñanza.”*

Este precepto ha permitido a muchos profesores realizar esfuerzos para desarrollar investigaciones que logra situar a las universidades en posiciones del desarrollo del conocimiento. Sin embargo se puede señalar que evidentemente este aspecto debe ser fortalecido ya que de acuerdo a la cantidad

de profesores que tienen las universidades no hay mucha visibilidad de las investigaciones y poco a poco se está creando esa cultura para poder desarrollar conocimientos que permitan a la academia brindar soporte al país en cuanto al desarrollo económico y social así como poder estar en niveles más alto cuando se realicen las evaluaciones del proceso de acreditación.

El análisis realizado permite señalar que las universidades públicas del país han logrado de una u otra forma dar cumplimiento a los preceptos de la Reforma de Córdoba, lo que ha significado la lucha de varias generaciones y hoy día se ven los logros. No obstante, todavía falta mucho por caminar y que hacer en estos cambios permanentes.

CONCLUSIONES

Luego de analizar diversos documentos, escritos, revistas, periódicos informes y otros podemos concluir lo siguiente:

La Reforma Universitaria de Córdoba logró el cambio en las universidades de la región y toda Latinoamérica y en especial de las universidades públicas panameñas incorporando cada uno de los preceptos de la Reforma que hoy se ven consignados en las Leyes, los Estatutos, los Resueltos y Acuerdos que han venido desarrollando y perfeccionando la universidades con la finalidad de dar soporte a la sociedad y lograr que el cogobierno funcione para el bienestar de la comunidad académica universitaria considerando todos los estamentos que funcionan dentro del claustro universitario sin distinción de raza, religión o pensamiento político

La Reforma Universitaria de Córdoba, liderada por un grupo de estudiantes, fue visionaria, ya que no dejó prácticamente ningún detalle por incorporar en la gestión y desarrollo que deben cumplir las instituciones universitarias que tiene como norte el desarrollo del conocimiento para lograr fortalecer la sociedad. De hecho, esa es la misión que deben tener presente nuestras universidades en cuanto a lograr que nuestros jóvenes se conviertan realmente en la conciencia crítica de la nación.

Los ideales manifestados por los Estudiantes de Córdoba no pueden ser olvidados por ningún estudiante, profesor o estamento universitario ya que estos temas, hoy a sus cien años tienen total vigencia en cada institución que quiere preservarse como universidad. El mandato es superar en conjunto los problemas de analfabetismo, pobreza, salud, educación, trabajo y vivienda para forjar una sociedad más justa, equitativa e igualitaria.

REFERENCIAS

- Constitución de la república de Panamá 1946 con índice alfabético editora panameña S.A. <http://bdigital.binal.ac.pa/bdp/older/constitucion1946.pdf>. 20 de abril del 2019.
- Echeverría José Medina (1949) "Panorama de la Sociología Contemporánea". México, Ed. Fondo de Cultura (La Casa de España en México).
- Marsiske Renate, Lourdes Alvarado (1999). Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina, Volumen 2. México.
- G Mazo Abriel del (1955). La reforma Universitaria y cultura nacional. Editorial Raigal.
- Ornelaz Delgado Jaime (2008). Educación y neoliberalismo en México. La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. 1ª ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Serrano Alejandro Caldera – (2005) Hacia un proyecto de nación: una década de pensamiento político. Nicaragua.
- Tunnermann Carlos. (1991). Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba. San José, Costa Rica: educa.
- Wikipedia en Reforma Universitaria de 1918 https://es.wikipedia.org/wiki/Reforma_Universitaria_de_1918. acceso mayo 2019.