

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ  
ICASE**

# **ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA**

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

**44**

**Revista Anual, Enero - Diciembre 2019**

**ISSNL 2644-3775**

## Los significados sobre la evaluación del desempeño docente: Un estado del arte

Págs. 1 - 21

Haideé Franco  
Moreno

- Universidad  
Autónoma de  
Tlaxcala-México  
(UATx).

- Estudiante de  
Doctorado

haideefr@hotmail.  
com

**Fecha de  
Entrega:**  
Noviembre 2018.

**Fecha de  
Aceptación:**  
Diciembre  
de 2018.

### Resumen

El objetivo de este trabajo, es presentar el estado del conocimiento sobre los significados que tiene la evaluación del desempeño para los profesores en servicio de educación básica de Chile y México. La metodología de la investigación se realizó en dos fases: heurística, por medio de la cual se identificaron y seleccionaron estudios realizados en ambos países; y hermenéutica, para analizar e interpretar la información obtenida.

El trabajo concluye que los profesores han construido significados sobre la evaluación del desempeño que inciden en los siguientes ámbitos de la experiencia: cultura profesional; representaciones sociales; conformación de la identidad y finalmente, el desarrollo profesional. Se concluye que los significados sobre la evaluación del desempeño son interpretados como un proceso individual de racionalidad técnica asociada a mecanismos de comprobación, verificación y control para alcanzar el nivel de desempeño exigido, pero que no salvaguarda ni organiza instancias que fomenten una formación continua.

### Palabras clave

Evaluación del desempeño, cultura profesional, representaciones sociales, identidad, desarrollo profesional.

## The meanings on the Evaluation of Teaching Performance: State of the Art

### **Abstract**

The objective of this article is to determine the state of knowledge teachers have about the meanings of performance evaluation in basic education in Chile and Mexico. The research methodology was carried out in two phases: heuristic, by means of which were identified and selected studies conducted in both countries; and hermeneutics, in order to analyze and interpret the obtained information.

The work concludes that teachers have built meanings on the performance evaluation that affect the following areas of experience: professional culture; social representations; identity construction, and finally, professional development. Thus, it is concluded that the meanings on performance evaluation are interpreted as an individual process of technical rationality associated with verification and control mechanisms to reach the required level of performance, but which does not safeguard or organize instances that encourage continuous training.

### **keywords**

Performance evaluation; professional culture; social representations; identity; professional development.

## INTRODUCCIÓN

La mayoría de los sistemas educativos de América Latina han desarrollado importantes avances en sus propuestas de carrera docente, una de las principales tendencias para fortalecer la profesionalización docente y mejorar la calidad de la enseñanza a nivel internacional ha sido la evaluación del desempeño de profesores a partir de la implementación de estándares de desempeño profesional (Feldman & Iaies, 2010; Vaillant, 2004). Entre las experiencias internacionales en la elaboración de perfiles de desempeño docente, o estándares profesionales o marcos de la buena enseñanza, como se denominan en algunos países se encuentran Australia, Estados Unidos, Chile, Perú y México (Leyva Barajas, Serrato, & Navarro Castro, 2015). Para Cordero & González (2016) en Latinoamérica, el modelo chileno es el referente para su implementación en la región, este país tiene uno de los esquemas latinoamericanos más conocidos y reconocidos de evaluación docente adoptada en 2003 después de un amplio proceso de discusión (Manzi, González, & Sun, 2011).

El modelo de Evaluación en Chile se planteó sobre la base de la gestión de un Marco para la Buena Enseñanza creado en conjunto por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades (Ministerio de Educación, 2003). Este marco define los estándares de la buena enseñanza para la configuración de los cuatro instrumentos que se implementan en la evaluación docente: 1. Pauta de autoevaluación; 2. Portafolio; 3. Entrevista por un evaluador par; 4. Informes de referencias de terceros. Asimismo, se solicita a los directores y a los supervisores que participen en la designación de los profesores que serán evaluados y se delimita el calendario en el que deberán entregar los instrumentos de evaluación, la entrega de éstos la realiza el coordinador comunal quien envía la evaluación a los integrantes del equipo “Docente más” que pertenece al Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Docente más, 2014).

En el caso de México las acciones de política educativa, en especial las referidas al trabajo docente han sufrido innumerables cambios; durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada, el 8 de agosto de 2002 se crea por decreto presidencial el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Antes de constituirse como organismo autónomo, operó en una primera etapa, del 8 de agosto de 2002 al 15 de mayo de 2012, como un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública y, en una segunda, del 16 de mayo de 2012 al 25 de febrero de 2013, como un organismo descentralizado no sectorizado (INEE, 2017).

Como se establece en el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2013) a partir del 26 de febrero de 2013, el INEE se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, en esta nueva etapa tuvo como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Entre sus responsabilidades están diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema; expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan, y generar y difundir información para, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social (DOF, 2013).

Corresponde al INEE coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y la responsabilidad de definir los métodos e instrumentos de evaluación destinados a medir las capacidades y aptitudes de quienes aspiran a ingresar al magisterio, así como de quienes se proponen la obtención de un ascenso a cargos de dirección y de supervisión en los ámbitos de educación básica y media superior, de igual modo, evaluar el desempeño del magisterio en servicio (DOF, 2013).

De la misma forma que en Chile, en México la reforma educativa basó la agenda sobre la carrera docente en dos aspectos: la idoneidad y el mérito de los profesores, estos dos conceptos tienen como referente el documento sobre los Perfiles, Parámetros e Indicadores que en su conjunto integran el Marco General de una Educación de Calidad que contiene la normatividad que debe cumplirse para ingresar al servicio, mantenerse en él, promoverse u obtener algún tipo de reconocimiento, ya sean horas adicionales, responsabilidades al interior de la escuela o estímulos salariales (DOF, 2013). Los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) son equivalentes a lo que en la literatura se conoce como marcos de la buena enseñanza y establecen las características que debe tener un buen docente en términos de conocimientos, prácticas y responsabilidades profesionales que determinan una enseñanza de calidad y son fundamentales en la trayectoria profesional de los profesores pues permiten construir modelos de evaluación del desempeño en la medida en que dan la pauta para la construcción de criterios e indicadores que concretan los ideales de la compleja función de la docencia (Leyva Barajas, Serrato, & Navarro Castro, 2015).

A partir de esta regulación se instaura el Servicio Profesional Docente (SPD) y se constituyó un único documento que integra todos los procesos de la vida profesional de un docente en educación básica y educación media superior (ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento) y al nivel de ley secundaria en la Constitución se promulga la Ley General del Servicio Profesional Docente -LGSPD (DOF, 2013) en donde la evaluación del desempeño queda asociada no solamente a los cuatro procesos del Servicio Profesional Docente (SPD), sino que fue el eje central que los articula a lo largo de la carrera docente. Todos estos procesos son una derivación del modelo de incentivos de Bruns y Luque (2014) que permite reconocer en la LGSPD tres grandes tipos de consecuencias: a) incentivos económicos, derivados del proceso de promoción en la función, b) recompensas profesionales, establecidas en el proceso de reconocimiento; y c) presión por rendir cuentas, expresada en el proceso de permanencia.

Precisamente, este último punto el de la permanencia fue el más controversial de la LGSPD pues estableció las consecuencias que tendría el nivel de insuficiencia en el desempeño. En el artículo 53 de la LGSPD (DOF, 2013), se menciona que el personal que obtenga niveles insuficientes deberá incorporarse a los programas de regularización que la autoridad determine, según sea el caso, estos programas deberán incluir un esquema de tutoría. El personal cuya evaluación determine “*insuficiencia*” en el desempeño académico deberá tener una segunda oportunidad de evaluación para lo cual deberán transcurrir doce meses. Si en la segunda evaluación el personal vuelve a obtener niveles insuficientes en los resultados, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación en un plazo no mayor a doce meses. Finalmente, en el caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.

Para el caso de los docentes en servicio del nivel de educación básica, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) estableció cuatro etapas para el proceso de evaluación del desempeño (SEP, 2015): 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; 2. Expediente de evidencias de enseñanza; 3. Evaluación de conocimientos a través de la aplicación de dos exámenes y 4. Planeación didáctica argumentada.

Por primera vez en el sistema educativo mexicano ya no se consideraron como criterios para la promoción vertical u horizontal, la antigüedad, los años de experiencia laboral o la acumulación de constancias o certificaciones. Otra característica esencial de la nueva carrera docente mexicana fue el hecho de que el Estado se erigió como la única autoridad en la regulación de la carrera docente. En este momento debido al cambio de gobierno en México se ha generado un proceso de transición política y administrativa donde la evaluación magisterial continúa ya que los maestros la aceptan, pero no ligada a lo laboral o la permanencia en el servicio, sino como una herramienta que permita conocer fallas e identificar áreas de oportunidad, para diseñar un modelo de capacitación para los docentes (Juárez Pineda, 2019).

### **Análisis**

La estrategia metodológica que se empleó para este trabajo consistió en dos fases: la heurística y la hermenéutica. En la primera fase para sistematizar la información recabada se utilizó el gestor de referencias gratuito y una red social académica llamado Mendeley (Mendeley Ltd., s.f.) que permitió hacer una biblioteca en cuestión de segundos, citar a medida que se escribió y realizar anotaciones en archivos PDF desde cualquier dispositivo. De manera simultánea a la lectura se construyó una matriz bibliográfica en Excel que permitió sintetizar las ideas centrales y facilitar posteriormente el desarrollo de la práctica hermenéutica. En total se recopilaron cuarenta y siete documentos de artículos, tesis y libros aunque también se seleccionaron algunos documentos teóricos que brindan argumentaciones y explicaciones sobre cuestiones de interés para esta búsqueda.

Posteriormente para la fase hermenéutica, la matriz bibliográfica se convirtió en una matriz analítica de contenido, donde se seleccionaron veintidós investigaciones empíricas para analizar las categorías que conforman el desarrollo del presente trabajo e incluyen distintas aproximaciones metodológicas tales como enfoques cuantitativos, cualitativos y/o mixtos, y se han utilizado herramientas como encuestas, entrevistas y observación participante. Esta recopilación de información permitió contextualizar el tema, clasificar a los autores, las metodologías, las teorías, los conceptos principales y las conclusiones con la intención de establecer conexiones de sentido que permitan conseguir una mayor profundidad en el tema; asimismo, se elaboró una categorización de los hallazgos que derivaron en criterios para el análisis de los elementos comunes sobre los significados de la

evaluación del desempeño para ubicar el desarrollo, las tendencias, las similitudes y las diferencias de los procesos de evaluación del desempeño docente de Chile y México.

El análisis realizado a los documentos señalados permitió identificar que los significados construidos por los profesores sobre la evaluación del desempeño inciden en cuatro ámbitos de la experiencia de los profesores, éstos son: la cultura profesional, las representaciones sociales, la identidad y el desarrollo profesional del profesorado a partir de las consecuencias que se derivan de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación del desempeño.

### **La construcción de significados sobre la evaluación del desempeño desde el ámbito de la cultura profesional del profesorado**

Para comprender la naturaleza profesional de los docentes es necesario ubicarse en el contexto social y cultural en que desarrollan su ejercicio profesional. Para Santos Guerra (1995) la cultura profesional es *“el conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen la profesión en un contexto y en un tiempo dado”*, desde esta definición el profesor va a tener un modo personal y colegiado de concebir y practicar la evaluación (1995, p. 42).

Para Moreno Olivos (2002), el profesorado se encuentra condicionado en parte por la cultura profesional del colectivo al que pertenece, y en parte, influido por su biografía personal, de modo que cualquier propuesta evaluadora que se le haga deberá contemplar estos factores que puestos en un contexto determinado, le otorgará a la evaluación un carácter peculiar. Precisamente, identificando que no existe una cultura profesional monolítica en los centros educativos, sino al contrario, reconociendo la existencia de distintas culturas o subculturas profesionales, es que Viñao (2002) resalta que *“el relativo fracaso de las reformas educativas, se suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo ahistórico que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico”* (2002, p. 73).

De las afirmaciones anteriores es que frecuentemente se cuestione si sería deseable y posible que, en el campo de desarrollo profesional del docente existiera y se asumiera una sola cultura de la evaluación en educación. Moreno Bayardo (2016), señala que la meta de conformar una sola cultura, en cualquier ámbito al que ésta se refiera, es prácticamente inalcanzable por el solo hecho de que los significados que una persona asume se interiorizan, a partir de la interacción e interlocución cotidiana con sus grupos de referencia y éstos tienen múltiples experiencias de vida a partir de los cuales se van construyendo los significados. Sin embargo, considera que nuevas experiencias de formación impulsan al sujeto a evolucionar en algunos significados, por lo que sería posible llegar a compartir al menos una base de significados comunes acerca de la evaluación en educación que permita a todos sus actores coincidir en la percepción global de sus fines, usos y consecuencias.

Moreno Bayardo (2016), identifica los elementos que han obstaculizado la incorporación de la evaluación como un proceso sistemático en las diversas regiones de México e indaga sobre los elementos para entender las concepciones de los profesores ante la evaluación del desempeño docente, con base en el concepto de las distintas culturas sobre la evaluación, partiendo de la premisa básica de que no todos los que se involucran en procesos de evaluación educativa lo hacen compartiendo las mismas concepciones sobre lo que ésta es y sus propósitos, dado que no se comparte la misma cultura sobre la evaluación en educación.

Siguiendo con las concepciones que los profesores tienen de la evaluación aparecen en el escenario educativo distintas posturas y maneras de entender esta compleja tarea didáctica, pero hay indicios del predominio de la función de control por parte de las instancias encargadas de hacerlo, lo cual refleja la actitud con la que algunos profesores la asumen. Una de las primeras investigaciones en Chile que explora las actitudes de los profesores que se negaron a participar en la evaluación del desempeño docente fue la que presenta Tornero Ochagavía (2009), quien refiere que ciertos aspectos de la cultura profesional del docente permiten explorar los factores que inciden en la conducta de rechazo activo a la evaluación y rescata las emociones negativas que presentaron, tales como, el temor a obtener un bajo resultado, así como las percepciones sobre la falta de legitimidad en términos de los criterios, instrumentos, obligatoriedad y falta de información con respecto al proceso de evaluación del desempeño.

Otros estudios que analizan las actitudes de resistencia hacia la evaluación del desempeño se encontraron en México, el primero realizado por Anzures García (2017), quien desde una perspectiva cualitativa con recursos etnográficos recoge las acciones de los maestros durante las manifestaciones, protestas, mesas de negociación y otros eventos de oposición a la reforma educativa; las categorías de análisis que presenta en su trabajo son los espacios de dominio y, como en el caso de Chile, la actitud de resistencia magisterial hacia la evaluación del desempeño. Entre los hallazgos menciona que, para iniciar una aproximación teórica a los significados construidos sobre la evaluación del desempeño, es necesario reconocer las acciones concretas de oposición a través de las cuales los profesores construyen significados que les permiten asumir a la reforma educativa como un proceso que busca instalar nuevas regulaciones laborales.

El segundo estudio encontrado en México es la tesis de Castillo Fuentes (2015), quien desde una perspectiva sociocultural se pregunta ¿cómo transformar las resistencias de los profesores a ser evaluados?. Estableciendo que en función de identificar las actitudes de resistencia de los docentes se podrá vislumbrar un avance gradual y estratégico que permita articular los elementos que conforman a la cultura profesional del profesorado ante la evaluación del desempeño. Por lo tanto, como establece Moreno Olivos (2002), aun cuando en la escuela exista una cultura dominante (que puede estar o no formalmente reconocida), no se puede despreciar o ignorar la coexistencia de otras subculturas en el interior de la misma, lo que explica en parte el conflicto y la lucha de intereses entre sus miembros, y dificulta muchas veces el establecimiento de acuerdos o consensos.

Finalmente, utilizando los resultados parciales de una encuesta en línea aplicada durante los meses de junio y julio de 2014, por la Dirección General de Evaluación de Docentes y Directivos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2016); Navarro Corona, Leyva Barajas, & González Nava (2015), realizan una investigación para indagar la percepción de los profesores sobre el perfil docente y la pertinencia de diversos instrumentos y técnicas de evaluación del desempeño.

Entre los principales hallazgos mencionan que en México la consideración del contexto en los procesos de evaluación del desempeño es por ley, un derecho de los docentes por lo que debería tomarse en consideración las características específicas en las que desarrollan su función: la atención a grupos numerosos de estudiantes, la escasez de materiales y recursos, el limitado apoyo recibido

por parte de otros actores, la multiculturalidad en el aula y las limitaciones en el entorno de la comunidad son algunos de los retos que dificultan el óptimo desempeño de la docencia. Desde esa postura, las autoras señalan que se requiere del desarrollo de investigaciones y estudios que ofrezcan evidencia empírica de la relación entre los factores que aquí se exponen y la evaluación del desempeño de los docentes.

Es necesario no soslayar que la implementación de la evaluación del desempeño docente implica un importante cambio que afecta las prácticas, creencias y sentimientos de los profesores por lo que es necesario tomarlos en cuenta a la hora de evaluar la viabilidad de una reforma, considerando no solamente los aspectos técnicos y gremiales, sino también incorporando aspectos propios de la subjetividad de los actores (Catalán & González, 2009). Con estos referentes puede establecerse que cambiar las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado requiere de un cambio en la cultura profesional, promoviendo la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza (Moreno Olivos, 2002).

### **La construcción de significados desde el ámbito de las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño docente**

La teoría de las representaciones sociales es una herramienta muy útil para indagar sobre la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y la forma en que los actores se expresan en la vida cotidiana. A través de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), la investigadora Cuevas Cajiga (2017), atiende a la dimensión de los sentidos y acciones que elaboraron los maestros de secundaria general ante la reforma educativa implementada en México en el año 2013 y determina que la representación social que los profesores construyeron sobre dicha reforma, se condensa en el miedo a la pérdida del empleo y a evidenciar sus debilidades profesionales; la evaluación del desempeño representa para ellos, el pretexto para perseguirlos, exhibirlos y despedirlos, dejando fuera su función primaria: los conocimientos pedagógico-didácticos de su profesión. A partir del análisis empírico realizado en esta investigación se observa que dicha reforma educativa plantea procesos y procedimientos para los maestros que no son del todo claros,

los cuales modificarán su permanencia en el puesto de trabajo, por lo que señala como necesario generar un programa de fortalecimiento y revalorización de la imagen docente y fomentar el respeto social a la profesión y a su quehacer.

Por su parte, Reyes Hernández (2017) desde la teoría de las representaciones sociales encontró que las maestras del nivel de preescolar en el estado de Veracruz en México, manifiestan una actitud negativa ante el proceso de evaluación del desempeño, ya que lo consideran incongruente, limitado y subjetivo, sin embargo, asocian dicho proceso con la mejora de la práctica profesional y de la calidad de la educación.

En el estudio realizado en el nivel de telesecundaria en el estado de Hidalgo en México, Díaz Cano (2016), indaga las representaciones sociales de un colectivo de profesores que aún no había participado en el proceso de evaluación del desempeño. Los aportes de esta investigación se ubican en la descripción de las creencias de los profesores entrevistados sobre las implicaciones y consecuencias futuras de las condiciones laborales y su permanencia en el servicio, destacando que muchos de ellos consideraron jubilarse de manera anticipada para no exponerse a una evaluación en la que no confiaban.

Por su parte, la investigadora chilena Urriola López (2013), en su tesis de investigación encontró que entre los profesores entrevistados el hecho de que la evaluación sea obligatoria recibe un notorio apoyo, sin embargo, el colectivo docente no considera que el propósito de la evaluación sea fortalecer la profesión docente, la mayoría de los entrevistados expresaron un notorio desacuerdo con que la evaluación docente contribuya a mejorar la calidad de la educación. Respecto a las representaciones sobre la evaluación del desempeño es que asocian al proceso con acciones de sanción y control; señalaron que en el futuro deberían desarrollarse acciones educativas que promuevan el desarrollo profesional, la formación docente, el incremento salarial, el reconocimiento social y la autocrítica. Entre sus conclusiones, Urriola López (2013) establece que la investigación desarrollada aporta cierta información al recuperar algunas representaciones que le confieren los implicados y que esta visión podría ser completada o ampliada desde otro enfoque metodológico para profundizar en la comprensión de dicho fenómeno educativo.

### **La construcción de significados sobre la evaluación del desempeño docente desde el ámbito de la conformación de la identidad docente**

Las profundas transformaciones sociales han modificado intensamente el trabajo de los profesores, derivando en problemas de identidad que no se han podido solucionar. De acuerdo a Esteve (2016), el desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada que considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza. La identidad docente se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a los factores de satisfacción e insatisfacción y su relación con la diversidad de sus identidades profesionales y la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad, por lo tanto, la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad (Vaillant, 2007).

Para Galaz Ruiz (2015), la evaluación de los profesores en Chile funciona como un espejo que invita a los profesores a observarse, a reconocerse e incluso a evaluar la posibilidad de cambiar, aunque en el contexto de un sistema de evaluación dirigido esencialmente a la evaluación individual del desempeño, la evidente ausencia de comprensión y control sobre las dimensiones e incidencias identitarias puede traer consecuencias inesperadas y constituirse, por consiguiente, en un serio obstáculo para el mejoramiento educativo deseado. Al analizar los impactos de la política de evaluación docente en la identidad profesional de los profesores, se encontró que en este proceso confluyen variables subjetivas, sociales y contextuales que, al ser puestas en juego adquieren un discurso legitimante en torno a un núcleo estable de contenidos tales como: competencias, valores, desafíos, proyectos, etcétera, que permiten el dominio (percepción de Sí) y el reconocimiento (social/oficial). Los resultados identifican que el primer impacto de la evaluación ocurre en el nivel de la percepción de eficacia y que ofrece espacios para reconocerse e identificarse siendo el reconocimiento profesional la principal dimensión de impacto, aunque los planes de superación profesional no aportan a su desarrollo. A fin de comprender la complejidad de las construcciones identitarias que realizan los profesores, Galaz Ruiz (2015) menciona que es necesario considerar el ámbito institucional u organizacional, pues la construcción de la identidad profesional de los profesores descansa en la articulación y la síntesis entre los sistemas de acción (estructuras), las trayectorias (historia y biografía del sujeto) y las condiciones organizacionales.

La investigación de Galaz Ruiz (2015), es considerada pionera en Chile no solamente porque toma distancia metodológica y de propósito respecto de aquellos estudios que orbitan en el campo de gravedad del actual sistema, sino además porque su análisis desde la identidad profesional había permanecido como una dimensión no abordada por las autoridades chilenas, esto a pesar de que por más de veinte años de estudio, se han observado suficientes evidencias de su incidencia en la forma en que los profesores conducen su profesionalidad y la articulan con las innovaciones.

Es importante señalar que Galaz Ruiz (2013) sostiene que los directores de escuelas municipales en Chile, tienen una posición clave en la gestión de las condiciones institucionales para la implementación de una reforma pues tienen evidencia de las condiciones colectivas, objetivas y subjetivas sobre las cuales se despliegan y articulan las identidades profesionales de los profesores con las demandas de la evaluación por lo cual es importante incorporarlos en las investigaciones que se generen sobre el proceso de evaluación del desempeño. Para los directores de escuelas en Chile la evaluación del desempeño es asumida como una instancia en la que se solicitan productos y tareas que deben ser respondidas dentro de un marco del cual no se debe o no se puede salir, adquiere el significado de un proceso, cuya intencionalidad es identificar los defectos de los docentes pues adquiere una connotación punitiva que no se ve como un proceso de aprendizaje, de evolución o desarrollo en el plano profesional, sino como una actividad que tiene muchas veces por resultado la estigmatización de los docentes.

Finalmente, también desde los estudios de identidad profesional Schick Carrillo, Galaz Ruiz, & Urrutia García (2015), plantean desde un enfoque cualitativo un análisis crítico-interpretativo para conocer de qué manera la evaluación del desempeño incide, influye y/o condiciona su desempeño ocupacional como docentes sobre la base de comprender la existencia de dimensiones generales del “ser” profesora y de cómo constantemente las mujeres se (re) “convierten” en profesoras: una construcción personal y colectiva a la vez.

Los hallazgos recogen evidencias sobre una confrontación entre lo que percibe cada una como su propio desempeño (subjetividad-inter-subjetividades) y lo que institucionalmente le señalan qué es lo que se debería ser y hacer como profesional (atribución social de modelos profesionales de identificación y señalan que la implementación de la evaluación del desempeño posee un evidente

componente estresor debido a su actual orientación punitiva, y por tal, puede estar incidiendo negativamente en el estado de salud de las profesoras.

Es pertinente acotar que no se encontró evidencia en México de investigaciones que articulen los aspectos objetivos de la política de evaluación y los aspectos subjetivos de los actores incorporando la categoría de género. Los autores mencionan como urgente identificar e implementar medidas para potenciar la equidad de género y mejorar la calidad de vida de las profesoras sin caer en una sobre-victimización de la mujer, sino que visibilice las opresiones que viven y reproducen no sólo a través de la cultura, sino también de la institucionalidad.

### **La construcción de significados sobre la evaluación del desempeño docente desde el ámbito del desarrollo profesional**

Otros estudios que sirvieron para orientar el fenómeno de la evaluación del desempeño tienen que ver con los efectos y consecuencias que la implementación de dicho proceso supone en la vida laboral y el desarrollo profesional de los profesores; Roa Tampe (2017) analiza el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD) vigente en Chile desde el año 2003, entendido como una herramienta de política que busca principalmente el fortalecimiento de la profesión. Se trata de una investigación cualitativa, de tipo documental y de alcance descriptivo; las principales conclusiones son que tanto la ejecución del sistema como el efecto en las percepciones en los docentes permiten considerar este sistema más bien como un escenario de mantención de competencias mínimas y escasas posibilidades de un desarrollo continuo. Para Roa Tampe (2017), el sistema responde a la meta de cerciorarse que los profesores alcanzan niveles mínimos de desempeño, pero no salvaguarda ni organiza instancias que fomenten el mantenimiento y la superación de habilidades y conocimientos profesionales de todos los docentes, por lo tanto, si la política de evaluación en Chile tiene como objetivo promover el desarrollo profesional, es precisamente allí donde falla cabalmente.

Siguiendo el tema del desarrollo profesional de los profesores desde la evaluación del desempeño ahora en el contexto mexicano, Cordero Arroyo & Luna Serrano (2014) señalan que la evaluación y la formación del profesorado en su dimensión de instrumentos de política educativa del Estado

Mexicano, han seguido caminos distintos. Si bien su definición por separado abona a la posibilidad de crear instancias integrales y eficientes, en esta investigación se plantea que su configuración tendría que hacerse desde una perspectiva coherente que integre ambos sistemas para mejorar la calidad de la enseñanza. En su aportación presentan el recorrido que han seguido ambos sistemas en la política educativa mexicana y revisan los puntos de articulación que tiene la evaluación del desempeño docente en el contexto del Servicio Profesional Docente establecido por la Constitución en México con las políticas de formación del profesorado llegando a la conclusión de que cada uno de estos sistemas ha sido constituido por separado por lo que sería importante establecer mecanismos que permitan un vínculo entre ambos.

Otro concepto que está relacionado con el desarrollo profesional es el de la precarización laboral de los maestros de educación básica en América Latina, mediante la descripción de un panorama general de los efectos más importantes – haciendo referencia a diversos estudios sobre el tema– Sánchez Cerón & del Sagrario Corte Cruz (2012), plantean la necesidad de identificar y caracterizar los efectos de la evaluación sobre la vida profesional de los docentes. El primero es que las políticas de evaluación están asociadas al pago por mérito, es decir por resultados, lo cual ha provocado la diferenciación salarial de los docentes, este fenómeno ha estado acompañado por la política de detener los incrementos salariales lo que ha causado el deterioro de las percepciones de los docentes de la región. El segundo es que la aplicación de exámenes estandarizados para evaluar a los docentes en América Latina presenta ya efectos directos, indirectos y/o colaterales en la imposición de la diferenciación salarial porque estos instrumentos califican resultados y no procesos lo cual contribuye a la precariedad del trabajo docente.

A partir de estos planteamientos puede considerarse que la evaluación tiene múltiples finalidades, algunas de ellas, incluso, contradictorias entre sí al responder a distintos propósitos e intereses; cuestionarse el para qué de la evaluación es una cuestión central que, en un momento dado, los profesores deberían formularse. Determinar el sentido y el significado que los profesores le otorgan a ese proceso permitirá establecer que tipo adhesiones, discrepancias y/o tensiones se generan en el horizonte de la experiencia con la finalidad de reflexionar sobre el significado de una evaluación cuyos efectos trascienden los límites de la escuela.

## CONCLUSIONES

Es indudable que los maestros son el factor clave para hacer realidad cualquier reforma educativa pero no pueden ser los únicos responsables, si los profesores no están convencidos de los cambios propuestos, éstos irremediablemente fracasarán. Desde esa afirmación, realizar una revisión del estado del conocimiento de los significados construidos por los profesores sobre la evaluación del desempeño docente en Chile y México permite establecer cómo se encuentra el avance de conocimiento en el momento actual, cuáles son las tendencias existentes en los procesos de evaluación del desempeño, los marcos de referencia existentes y las ausencias teóricas y metodológicas que pudieran encontrarse sobre este campo del conocimiento, no para comparar sino para lograr un acercamiento a los diferentes contextos que existen en ambos países.

Al realizar la búsqueda documental se concluye que los profesores han construido diversos significados sobre la evaluación del desempeño que inciden en cuatro ámbitos de la experiencia: la cultura profesional sobre la evaluación del desempeño; las representaciones sociales sobre la evaluación del desempeño; la conformación de la identidad docente a partir de la evaluación del desempeño de profesores y finalmente, el desarrollo profesional de los profesores en servicio. Se concluye que la evaluación del desempeño es interpretada por los profesores como un proceso individual de racionalidad técnica asociada a mecanismos de comprobación, verificación y control para alcanzar el nivel de desempeño exigido, pero que no salvaguarda ni organiza instancias que fomenten una formación continua. Es claro que las políticas educativas han tenido un giro significativo en las últimas dos décadas asumiendo una racionalidad neoliberal, desde ese hecho estudiar la producción sobre los significados que los profesores le otorgan a la evaluación del desempeño tiene que ver la implementación en ambos países de una reforma educativa con consecuencias punitivas para los profesores en servicio.

También a partir del análisis documental realizado puede observarse que la experiencia chilena sobre la evaluación del desempeño data por lo menos de quince años, esta afirmación se correlaciona con el alto número de contribuciones que se encontraron al realizar la búsqueda en diversas bases de datos, lo cual se comprende debido a que Chile inició de forma temprana con prácticas de evaluación al implementar el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD)

vigente desde el año 2003. En el caso de México se encontró una menor cantidad de reportes de investigación e informes académicos en comparación con la producción chilena, esto se debe a que la implementación de la evaluación del desempeño es más reciente pues fue institucionalizada a través del Pacto por México el 2 de diciembre de 2012 y la primera experiencia de evaluación del desempeño docente aplicada a profesores fue durante el periodo del 14 de noviembre al 13 de diciembre de 2015.

A diferencia de la reforma chilena, la reforma mexicana se ha enfrentado con poca aceptación por parte del magisterio por las modificaciones que plantea a las condiciones laborales. Para Cordero Arroyo & González Barbera (2016) la diferencia en la aceptación que ha tenido la evaluación del desempeño docente en estos dos países parece fundamentarse en el hecho de que en Chile se llevó a cabo una consulta que tomó en cuenta a los principales actores involucrados, sin embargo, es importante señalar que existe un grupo de investigadores chilenos que no comparten las mismas opiniones que las autoras mencionadas (Galaz Ruiz, 2013 y 2015, Vega Ramírez & Galaz Ruiz, 2015 y Galaz Ruiz, Schick Carrillo & Urrutia García, 2015).

Finalmente, la evaluación del desempeño docente es una estrategia recomendada por organismos internacionales para alinear los sistemas educativos bajo principios de mercado, por lo que su implementación en Chile y México adquiere y requiere de particular atención, dado que existen estudios que centran las responsabilidades a nivel individual obviando los enfoques comparativos regionales (Galaz Ruiz, Jiménez-Vásquez, & Díaz-Barriga, 2019). Desde ese hecho, se considera relevante examinar las distintas investigaciones y líneas que abordan el tema sobre la construcción de los significados que los profesores tienen sobre la evaluación del desempeño docente desde una perspectiva multidisciplinar y multirreferencial de la realidad pues dicha acción servirá de guía para comprender la complejidad del acontecer educativo en el ámbito de las recientes reformas educativas implementadas para tener un acercamiento a los diferentes contextos y sus especificidades.

## REFERENCIAS

- Anzures García, J. L. (2017). *La Reforma Educativa: Acciones de dominación y formas de resistencia de los maestros. La construcción de significados desde la militancia en el Movimiento Magisterial de Coahuila*. En E. Sandoval Flores, *Las condiciones del trabajo docente en el contexto del cambio y de la reforma educativa: Los significados de los docentes en Durango, Veracruz y Coahuila*. San Luis Potosí, México: Simposio llevado a cabo en el XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Grupo del Banco Mundial. Recuperado el 24 de noviembre de 2017, de <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Castillo Fuentes, M. Á. (2015). *Gestión y evaluación: de la resistencia al desarrollo próximo*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa [en línea]. (INEE, Ed.) México: SEP.
- Catalán, J., & González, M. (2009). *Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo*. *PSYKHE*, 18(2), 97-112.
- Cordero Arroyo, G., & González Barbera, C. (2016). *Análisis del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente en el Marco de la Reforma Educativa Mexicana*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-26.
- Cordero Arroyo, G., & Luna Serrano, E. (2014). *El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 75-84.
- Cuevas Cajiga, Y. (2017). *Los maestros de secundaria y su representación social de la reforma educativa 2013: la pérdida del trabajo*. En Á. Díaz - Barriga (Ed.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* (págs. 189-224). México: Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz Cano, F. (2016). *Las representaciones sociales del profesorado de telesecundarias sobre la evaluación docente en la reforma educativa 2013*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación. Tlaxcala, México.

- Docente más. (2014). *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Chile. Recuperado el 18 de noviembre de 2018, de <https://www.docentemas.cl/pages/quienes-somos/que-es-la-evaluacion-docente.php>
- DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 20 de julio de 2017, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>
- Esteve, J. M. (2016). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.
- Feldman, D., & Iaies, G. F. (2010). *Documento Competencias docentes: un marco conceptual para su definición. Versión preliminar*. (A. Delich, & G. F. Iaies, Edits.) Argentina: Fundación del Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP).
- Galaz Ruiz, A. (2013). *Directores y evaluación del desempeño de profesores: configuración de condiciones para su articulación con las identidades profesionales*. En J. Arriaga Méndez, A. Galaz Ruiz, & D. Castillo Moncada (Edits.), *Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina. Una mirada crítica y propositiva desde sus actores* (Vol. 1, págs. 158-173). Monterrey, Nuevo León, México: Escuela de Ciencias de la Educación.
- Galaz Ruiz, A. (2015). *Evaluación e Identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?* *Revista Andamios*, 12(27), 305-333.
- Galaz Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M. S., & Díaz-Barriga, Á. R. (enero-marzo de 2019). *Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización*. *Perfiles Educativos*, XLI (163), 156-176.
- INEE. (2016). *Evaluación del desempeño desde la experiencia de los docentes. Consulta con docentes que participaron en la primera Evaluación del desempeño 2015*. México: INEE.
- INEE. (2017). *Evaluación del Desempeño Docente Modelo 2017*. México: INEE.
- Juárez Pineda, E. (2019). *Continuará evaluación docente pero no se ligará a lo laboral: Esteban Moctezuma*. *Educación Futura*. Recuperado el 22 de febrero de 2019, de <http://www.educacionfutura.org/continuará-evaluación-docente-pero-no-se-ligará-a-lo-laboral-esteban-moctezuma/>
- Leyva Barajas, Y., Serrato, S. C., & Navarro Castro, M. (2015). *La buena enseñanza. Hacia la consolidación de un marco de la buena enseñanza en México*. *RED - Revista de evaluación para docentes y directivos*, 1(1).

- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). *Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC*. Recuperado el 20 de enero de 2018, de [https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La\\_Evaluacion\\_Docente\\_en\\_Chile.pdf](https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf)
- Mendeley Ltd. (s.f.). *mendeley.com*. Obtenido de <http://www.mendeley.com>
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la buena enseñanza. Chile*. Recuperado el 28 de junio de 2018, de <http://www.rmm.cl/sites/default/files/mbe20081.pdf>
- Moreno Bayardo, G. (2016). *Culturas sobre la evaluación en los sistemas educativos. A propósito de la Reforma Educativa en México*. En M. Valadez Huizar, M. Moreno Bayardo, & C. Vivero Marín (Edits.), *Avances y perspectivas de la investigación educativa y de género* (págs. 15-24). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Olivos, T. (2002). *Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. Perfiles educativos*, 24(95), 23-36.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Navarro Corona, C., Leyva Barajas, Y., & González Nava, M. F. (2015). *Factores contextuales del desempeño docente, desde la perspectiva de los evaluados. trabajo presentado en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*. En INEE (Ed.). México: SEP.
- Reyes Hernández, L. (2017). *Representaciones sociales sobre la Evaluación del Desempeño Docente construidas por las educadoras de una zona escolar (Tesis doctoral)*. Tlaxcala: Posgrado en Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Roa Tampe, K. A. (2017). *La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno*. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61.
- Sánchez Cerón, M., & del Sagrario Corte Cruz, F. M. (2012). *La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII (1), 25-54.
- Santos Guerra, M. Á. (1995). *Cultura profesional del docente. Investigación en la Escuela* (26), 37-45.
- Schick Carrillo, C. A., Galaz Ruiz, A., & Urrutia García, D. (2015). *Identidad profesional y factores de riesgo ocupacional de las profesoras*. *Revista Estados Feministas*, 23(3), 803-815.
- SEP. (2015). *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de la Evaluación del Desempeño Docente*. México: SEP.

- Tornero Ochagavía, B. (2009). Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile: Significados y percepciones de profesores rebeldes. (Tesis de Magíster). Santiago de Chile: Pontificia Universidad de Chile.*
- Urriola López, K. M. (2013). Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción (Tesis doctoral). Barcelona, España: Universitat de Barcelona.*
- Vaillant, D. (diciembre de 2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. (31).*
- Vaillant, D. (2007). I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona: GTD-PREAL-ORT.*
- Vega Ramírez, J. F., & Galaz Ruiz, A. (2015). Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. Educação e Pesquisa, 41(1), 171-183. Recuperado el 12 de enero de 2017, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517)*
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata.*

## Evolución del modelo y la política de Extensión en la Universidad de Panamá

Págs. 22 - 49

Abril Eneida  
Méndez Chang

- Universidad de  
Panamá

Instituto Centro  
americano de  
Administración  
y Supervisión  
de la Educación  
(ICASE)

-Unidad de  
Administración de  
la Educación

amendezchang@  
hotmail.com

**Fecha de  
Entrega:**  
Octubre de 2018

**Fecha de  
Aceptación:**  
Noviembre de 2018

### Resumen

El centenario de la Reforma de Córdoba insta a revisar el rol de la universidad pública, y con ello la función de Extensión, ya que precisamente los acontecimientos de 1918, sucedieron como respuesta a un modelo de Universidad de espaldas a los problemas sociales y enclaustrada en la senilidad. La Universidad de Panamá (UP), primera casa de estudios superiores del país, ha crecido y evolucionado, de cara a las circunstancias nacionales; con compromiso y responsabilidad, de forma beligerante, propiciando y orientando el libre debate de las ideas conducentes a decisiones de política pública. Este artículo presenta, a partir del análisis documental, un recuento de los principales hitos que caracterizan y describen el modelo de Extensión, en la Universidad de Panamá y su enfoque desde la política universitaria. En el mismo se advierte la necesidad de re-orientar la política de Extensión, procurándole identidad propia, vitalidad (a partir de espacios comunes de interacción, vinculación y retroalimentación con las otras funciones universitarias), y un lugar privilegiado por su importancia estratégica institucional.

### Palabras clave

Extensión, modelo, política universitaria, Universidad de Panamá.

## Evolution of the model and policy of extension at the Universidad de Panama

### **Abstract**

The Cordoba Reformation centenary calls for a review of the public university's role, and with it the function of Extension, since precisely the events of 1918, took place in response to a University model that turned backs on social problems and cloistered in the senility. The Universidad de Panama (UP), the country's first house of higher learning, has grown and evolved, in the face of national circumstances; with commitment and responsibility, in a belligerent way, fostering and guiding the free debate of ideas leading to public policy decisions. This article includes, based on documentary analysis, a historical account of the main milestones that characterize and describe the "Extension Model" at the Universidad de Panama and its approach from university policy. In it, there is a need to reorient the Extension policy, procuring its own identity, vitality (from common spaces of interaction, linking and feedback with the other university functions), and a privileged place for its strategic institutional importance.

### **keywords**

Extension, model, university policy, Universidad de Panama.

## INTRODUCCIÓN

El carácter de la universidad como organización, dentro de la sociedad ha evolucionado en el tiempo. Desde 1918, con la Reforma universitaria de Córdoba, se han dado cambios hacia un nuevo modelo universitario, mayormente vinculado a los contextos sociales, de carácter contestatario, dialógico en cuanto al reconocimiento de los problemas sociales, comprometido con la democratización del saber para con ello, contribuir al bienestar de las mayorías.

La Extensión aparece, luego de la Reforma, como una función vital para asegurar el vínculo entre la universidad y la sociedad; sin embargo, a través del tiempo, esta función se ha desdibujado en un conjunto de acciones extramuros, la mayor parte de las veces desvinculada de la investigación y la docencia; quedándose incluso rezagada en su importancia respecto a las otras dos funciones universitarias y moviéndose entre el altruismo desinteresado, su proyección como centro de poder o incluso, procurando asociarse más fuertemente con los intereses de las empresas a partir del ofrecimiento de servicios remunerados.

A esta realidad no escapa el modelo de Extensión de la Universidad de Panamá, el cual ha transitado en el tiempo con variados énfasis, atendiendo a la agenda de política pública relacionada con los temas de la soberanía y el fortalecimiento del estado nacional; la ampliación de la oferta educativa del nivel superior, los lineamientos de la política educativa a nivel internacional, los procesos de acreditación y las exigencias de la calidad educativa para el siglo XXI.

Con el fin de advertir la orientación de la Extensión en diferentes momentos de la vida universitaria y con ello establecer las bases para propuestas de política; nos proponemos reconstruir su avance, considerando los principales hitos que la caracterizaron. La construcción de esta línea de tiempo, será posible a partir del análisis documental de reportes y documentos institucionales; y desde la óptica de lo planteado en los documentos de política educativa universitaria del período desde 2007 a 2016.

### **El modelo de extensión, en el contexto de los diálogos internacionales sobre educación superior.**

El Movimiento Universitario de Córdoba destaca la preocupación del vínculo universidad – sociedad, y ello queda perfectamente expresado en el Manifiesto Liminar de 1918, en el que se hace una dura crítica al modelo universitario rígido, enfocado hacia adentro y con ello la urgencia del cambio.

*Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil (Manifiesto Liminar, 1918, p.1).*

La Reforma supera el hecho pedagógico y aparece contestataria al modelo imperante, abogando por una educación universitaria pública diferente, crítica, democrática y justa. En esta utopía, se hace necesario, no sólo poner esfuerzos hacia la formación integral y una investigación aplicada, sino también al desarrollo de una propuesta de Extensión robusta, articulada con las otras dos funciones universitarias y de cara a los problemas sociales.

Dezzutto (2018), señala que el modelo de Extensión que la Reforma propone, es intencional, no neutral ni conservador del estado de cosas, sino activo y crítico; poniendo en juego sus saberes y prácticas, en una perspectiva transformadora y libertaria. En este mismo sentido Tünnermann (2008, p. 94) señala que: “*la Reforma incorporó la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales*”.

Con ello se proponen las “*Universidades Populares*”, las actividades culturales de extramuros, las Escuelas de temporada, la colaboración obrero-estudiantil, entre otras. Actividades éstas orientadas a propiciar el acercamiento de la universidad a la sociedad y con ello el compromiso de su misión

social. Esta propuesta condujo hacia una “*mayor concientización y politización de los cuadros estudiantiles, lo cual contribuyó a definir el perfil de la Universidad latinoamericana, al asumir tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo.*” (Tünnermann, 2008, p. 95)

Esta característica hacia lo social y el cambio social, es lo que le imprime a la Extensión universitaria Latinoamericana según Serna (2007), un carácter distinto al anglosajón, aún cuando a través de los años, en la práctica y durante el ejercicio de la misma, esta “misión social” se desdibujara algunas veces por el desconocimiento de su verdadera naturaleza y objetivos.

Por largo tiempo la **Extensión se inclinó hacia el altruismo**, procurando el bien de manera desinteresada, llevando “*conocimiento, cultura y saber*”. En cierta manera, esta orientación condujo al asistencialismo y al paternalismo lo que a su vez derivó en una amplia gama de actividades, algunas de ellas dirigidas tanto a lo interno de la institución, como a lo externo; las cuales no respondían a una programación coherente, ni vinculada al resto de las funciones universitarias.

Otra expresión característica de la Extensión fue la relacionada con la preocupación por elevar la cultura de la población y por tanto su bienestar, lo que volcó a la universidad al desarrollo de programas culturales caracterizados por conciertos, grupos folklóricos, publicaciones, museos, exposiciones, conferencias, cine y actividades de grupos artísticos variados, dirigidos a poblaciones más desfavorecidas. De la mano con lo anterior se propagó la transferencia tecnológica a diversos clientes de la sociedad con el ánimo de que pudieran modernizarse por cuenta propia, el extensionismo aquí cobró ribetes de asistencialismo.

Aparece la extensión de carácter “*difusionista-transferencista*” tendiente a transferir saberes y tecnologías desde la universidad hacia la sociedad, con el objetivo de lograr cambios en la conducta, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social en relación a determinado tipo de actividad (productiva, social, sanitaria, etcétera) (Tomasino, 2016- p. 12). Este modelo “*difusionista-transferencista*” fue incluso promovido por la Unión de Universidades de América Latina, en la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, celebrada en 1957.

Bajo este concepto, señala Freire (1973), la Extensión se manifiesta como lo expresa el verbo, como la acción de “*extender*”, desde un centro (protagonista y colmado de conocimiento) hacia la periferia (puesta en un lugar de ignorancia y recepción pasiva). Esta advertencia, supone una necesaria discusión en el plano de lo pedagógico y político, dado que el conocimiento y la transformación del mundo son realizados desde el protagonismo de los hombres en el proceso de la praxis y no como meros receptores pasivos. Atento a ello, Freire introduce la dimensión política de la educación, entendiendo al acto educativo como transformador y liberador, despertando la conciencia de los participantes.

*Concientizarse significa un despertar la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora (Serna, 2004, p.89).*

Con esto, Freire critica al sistema unidireccional, tradicional de educación (educación bancaria) y propone el diálogo como metodología educativa, entre educadores y educandos. La extensión universitaria, vista de este modo, propone un encuentro dialógico, comunidad – universidad en torno a los problemas de forma tal que el mismo sea contextualizado, comprendido y transformado de manera conjunta. Asegurando con ello la co-educación de los participantes, no sólo se transforma la realidad sino también los propios sujetos que participan del acto educativo. Lo anterior fundamenta el **modelo concientizador** que maduró en los años sesenta y setenta en algunas regiones de América Latina.

Durante los ochenta y muy vinculado al modelos del mercado, la Extensión se orientó a satisfacer y ajustarse a los requerimientos y demandas de las empresas. Machado y Kessman (1991) citado por (Serna 2004 p. 95), indica que:

*Los posibles ámbitos de la relación universidad-empresa son muy variados: cursos, asesorías, convenios de colaboración, financiamiento de investigaciones y desarrollo tecnológico; intercambio de personal, orientación de carreras profesionales;*

*generación de postgrados adaptados a las necesidades empresariales; programas de educación continua y de fortalecimiento académico; incentivos a la investigación, asociación en nuevas empresas, incubadoras de empresas, financiamiento corporativo con base en premios, becas y cátedras a profesores.*

En la década de los 90, esta nueva modalidad de Extensión, llamada por Castronovo y Yanco (citado por Rigotti 2013), del tipo “**asistencia técnica**”; se expresa en la línea de “*venta de servicios*”. Con esto la Extensión se moviliza hacia el campo de la “*aplicación*” y no de producción de conocimientos; además de que comienza a evaluarse con parámetros de rentabilidad (en términos materiales y simbólicos), lo que tiende a alejarla de procesos de investigación y formación que no estén regidos por los mismos parámetros (Mata, citada por Rigotti 2013).

Por lo anterior, el rumbo que toma la actividad de Extensión para esta época, la retrotrae un tanto al escenario previo al de la Reforma Universitaria, una universidad distanciada de los problemas sociales y preocupada por las demandas de los grupos de poder.

Próximos entrar al siglo XXI, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de 1998, plantea para la educación superior nuevos retos y destaca las funciones éticas, autonomía, responsabilidad y prospectiva (Artículo 2) que deben caracterizar la nueva universidad. La Declaración rescata el concepto de “*pertinencia social*” y por ello señala en su Artículo 6 acápite b, que:

*La educación superior, debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planeamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (UNESCO, 1998, p.2).*

La pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible, se reconocen como parte de los valores sociales y humanos de la educación superior, y se indican en la Declaración Final de la **Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe de 2008:**

*La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados... (UNESCO-IESALC, 2008, p.4).*

En concordancia con lo anterior, en 2009 la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, establece como prioridad la responsabilidad social universitaria (RSU). Reconociendo así, que la educación superior debe asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos para abordar los grandes problemas y retos mundiales como: la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. Insta con esto, a que los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y extensión), en un contexto de autonomía institucional y de libertad académica; procuren afianzar los aspectos interdisciplinarios, promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar. El Comunicado de la Conferencia Mundial advierte sobre la urgente necesidad de formar ciudadanos “*dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia*”, (UNESCO, 2009) para lo cual es necesario replantear el modelo universitario, procurando su vínculo con la agenda nacional y regional para el desarrollo sostenible.

Bajo este marco, la Extensión Universitaria se moviliza hacia lo que González & González, 2003 citado por Ortiz y Morales 2011, denominó, el **modelo de Desarrollo Integral**, que plantea el concepto de democratización del saber y destaca la función social de contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad, apuntando con ello a la transformación social y económica de los pueblos.

Por otro lado, y a partir de las concepciones de educación popular e investigación- acción-participación, esbozadas por Paulo Freire y Orlando Fals Borda, que se expresa en el vínculo saber-poder, aparece la Extensión crítica. Este modelo de extensión, considera por un lado el ejercicio pedagógico orientado hacia la formación integral de universitarios solidarios y comprometidos con la transformación social, y por otro lado el generar el poder popular en las comunidades. La **concepción crítica de la extensión** tiene, según Tommasino (2016) una vocación transformadora, concebida como una relación de comunicación dialógica en la que ambos, educador y educando, resultan transformados por el proceso de la praxis.

Recientemente y en el marco de los 100 años de Reforma de Córdoba, se reafirma el llamando hacia una educación superior comprometida con la realidad social. De esta forma la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior CRES-2018, de América Latina, sostiene que la educación superior es **co-creadora** de conocimiento e innovación, haciendo de estos saberes prácticas sociales, **herramientas de independencia intelectual, transformación social y construcción de estructuras políticas más justas, equitativas, solidarias y, sobre todo, subsidiarias de valores compartidos autóctonos.**

Es claro que los diálogos académicos y las declaraciones internacionales reafirman el carácter crítico de la enseñanza superior y la necesidad de fortalecer nuestro carácter contestatario, y propositivo asidos de la ciencia para todos. El debate se orienta a la promoción de una ciudadanía crítica y una gobernanza auténtica, democrática y transparente; con el fin de reconstruir la realidad, a partir de vínculos rehumanizadores con todos los actores sociales, procurando además, relaciones de corresponsabilidad para el buen vivir.

Hoy más que nunca la Universidad, y en especial la pública, debe asumir la responsabilidad social de replantear su actuar, afirmándose en sus principios sustantivos, de la mano con el conocimiento, la ciencia, las humanidades y la cultura; procurando avanzar hacia una nueva Reforma universitaria. Se requiere, como advierte Fresán Orozco (2004), que la Universidad logre consolidar su proyecto académico con un sólido programa de extensión universitaria.

## **Evolución histórica de la Extensión, vista desde el modelo y la política, en la Universidad de Panamá**

La Universidad de Panamá desde sus orígenes ha transitado en un conjunto variado de modelos respecto a la Extensión, atendiendo a las coyunturas internas, producto de su propia consolidación y maduración; así como por efecto de los cambios, que a lo externo, orientaron las demandas de lo que la sociedad espera de la primera Universidad pública.

En esta sección, procuraremos revisar los principales hitos universitarios y los diversos contextos sociales, que orientaron las diversas formas de relación universidad – sociedad, para que a la luz de la teoría de los modelos de extensión, sea posible explicar éstos comportamientos en el caso de la Universidad de Panamá.

La Universidad de Panamá nace en 1935, a raíz de la promulgación del Decreto N° 29 del 29 de mayo, como dependencia de la Secretaría de Instrucción Pública (más tarde Ministerio de Educación). La entonces llamada Universidad Nacional de Panamá se constituye en la primera universidad pública de la República ofertando carreras en las áreas de Derecho, Comercio, Ciencias Políticas y Económicas y Farmacia, funcionando en la ciudad de Panamá, específicamente en las instalaciones del Instituto Nacional (escuela secundaria).

Desde sus orígenes, se visualiza como una universidad estrechamente vinculada con las realidades socioeconómicas, políticas y culturales del país y comprometida con el desarrollo nacional. Así lo expresó su primer rector Dr. Octavio Méndez Pereira, en su discurso de inauguración el 7 de octubre de 1935:

*Esta universidad, pues, si ha de ser como yo la he soñado, exaltará el espíritu de la cultura y lo pondrá en fervor constante de pensamiento y acción. Nace para ello llena de idealismo vital, como poder espiritual y poder práctico, con el pie puesto en las realidades, con la espada vuelta hacia el pasado y la faz descubierta al porvenir... (Universidad de Panamá, 2010, p. 33).*

Un aspecto distintivo de los orígenes de la Universidad de Panamá es su falta de autonomía. Reflejo de esto es que tanto en su Estatuto, como en su Reglamento Interno, se establece que el Rector será designado por el Ejecutivo y que la Secretaría de Instrucción Pública participará como parte de sus órganos de gobierno (Decreto 589 de 15 de junio de 1943).

El modelo universitario en sus inicios (1935-1946), estuvo orientado hacia la *“formación de élites profesionales”*, ajustados en sus propósitos a los ideales del humanismo clásico y liberal, de allí que como indicara Nassif (1978) *“la cultura no se toma en sus vinculaciones con la realidad nacional, ni latinoamericana y la creación cultural; y la investigación científica y técnica no ocupan el puesto deseable”* (p.8). Este modelo universitario profesionalizante, ponderó la docencia, en detrimento de las otras dos funciones universitarias; poniendo en parte, distancia con las realidades del contexto.

Con los cambios constitucionales de marzo de 1946 (tercera reforma constitucional de la República), se consolida el sistema educativo superior panameño, y de esta forma se **legalizan los principios universitarios** relacionados con la autonomía, asignación de personería jurídica, derecho a patrimonio propio y derecho de administrarlo, así como la libertad de cátedra. Un aspecto relevante del articulado constitucional es lo mandado en el Artículo 86, con el cual se establece que *“la Universidad oficial de la República... incluirá en sus actividades el estudio de los problemas nacionales y la difusión de la cultura popular”*, asignado a la universidad el compromiso de trabajar en pro de la conformación del estado nacional.

Influenciado por este nuevo marco constitucional regulatorio, en 1949 aparecen los **Cursos universitarios sabatinos** ofrecidos en el interior del país (ciudad de Aguadulce), con lo cual se amplía la oferta educativa más allá del campus central. Incluso más tarde con la promulgación de la Ley No.4 de 13 de enero de 1958, se expande la oferta a las ciudades de David, Chitré y Santiago (G.O.13,445 de 18 de enero de 1958).

La voz de la universidad trasciende a nivel nacional con la radiodifusión educativa, promovida con la Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación (Artículo 99). Al respecto, Alfredo Figueroa Navarro (Revista Lotería,1985) menciona la existencia de un programa dominical de radio, *“La Universidad de Panamá en el aire”* en 1957, programa de una hora de duración el cual da paso a

una serie de iniciativas similares como lo son: “Del Pirre al Barú”, sobre temas de folclor nacional (Emisora Onda Popular), “*La Universidad de Panamá en el aire*”, sobre vida universitaria (Emisora Circuito R.P.C.), “*Miradas al mundo*”, de divulgación cultural internacional (Red Panamericana) y “Obras famosas”, con piezas inmortales del repertorio musical (Radio Miramar). Vale destacar que esta iniciativa más tarde se consolida en la visión de un Servicio Universitario de Radiodifusión y luego, en 1985, en la Emisora Universitaria- 107.9-Radio Estero Universidad. Para esta misma época, también se destaca el interés por el cine. Se habilita una sala para la exhibición de películas en la Facultad de Administración Pública y se conforma un Cine-Club. Vale mencionar también la creación de la imprenta universitaria en 1955.

Hasta ese entonces, el enfoque del **modelo de Extensión podría decirse mostraba un altruismo divulgativo** procurando el bien de manera desinteresada, llevando “*conocimiento, cultura y saber*” a nivel nacional.

Finalizando la década del cincuenta, la Universidad jugó un rol importante en los **debates nacionales** (sobre el agro, la cultura, el sindicalismo, la política, entre otros) y sobre todo en el contexto de la lucha por la soberanía, de forma permanente y beligerante. Así por ejemplo vale la pena mencionar, la preocupación y el papel destacado de los universitarios en el foro público acerca de los acuerdos con los norteamericanos sobre la soberanía panameña en la Zona del Canal.

La “*Operación Soberanía*” de 1958 (siembra de banderas en Balboa – Zona del Canal), liderada por jóvenes universitarios; sumó a múltiples actores de la sociedad panameña, provocó debates y serios enfrentamientos (con muertos y heridos) que finalmente conllevaron a la firma del “*Pacto de la Colina*” (acuerdo de mediación entre el Gobierno y líderes universitarios) que entre otras cosas, incluía reivindicaciones al sistema educativo nacional.

Es importante destacar que con este escenario, en 1961, se desarrolla el **Foro sobre la Reforma Universitaria**, al cual acudieron catedráticos latinoamericanos, con quienes estudiantes y docentes universitarios nacionales, compartieron las ideas de lo universitario, lo cual condujo a propuestas para la realización de cambios estructurales y curriculares en la Universidad de Panamá.

A partir de los acontecimientos de fines de los cincuenta, la universidad adopta, podría decirse un **modelo de extensión más concientizador**, mismo que cobró fuerza, y se abrió paso a lo largo de los años sesenta y setenta, expresado en un conjunto de acciones culturales, divulgativas, científicas y educativas; dirigidas promover la apertura de espacios de diálogo y debate de los asuntos nacionales, provocando con ello el ejercicio de la participación política activa, con miras a afianzar la conciencia nacional y asegurar la eliminación del enclave colonial.

Así durante los sucesos del 9 de enero de 1964, cuando estudiantes de secundaria y el pueblo panameño en general, sufre vejación, por parte de la población zoneíta y el ejército norteamericano, con el resultados de 22 muertos y cientos de heridos, acción que conlleva al rompimiento de las relaciones de Panamá con los Estados Unidos; la Universidad de Panamá permanece atenta, y abraza el escenario para el desarrollo del **Congreso por la Soberanía** (febrero de 1964), que produce resoluciones, que más tarde orientaron las negociaciones de un nuevo tratado sobre el Canal de Panamá. Para ese mismo año se conforma la Unión de Estudiantes Universitarios (U.E.U.) y se da la adhesión de la Universidad de Panamá, al Consejo Superior Universitario de Centro América (CSUCA).

Como parte del ambiente universitario de los **sesenta** aparece la **Revista Tareas** (aún vigente), impulsada por el filósofo e historiador Ricaurte Soler catedrático de la Universidad de Panamá; con un enfoque hacia el análisis político, socio económico y académico.

Por el lado de la cultura, el Grupo Columna Cultural, dentro del Campus retoma (iniciaron en los cincuenta) y organiza los **“Viernes culturales”** que consistían en recitales, musicales obras de teatro, exposiciones de pinturas, conferencias, cinematografía entre otros.

Uno de los proyectos que en materia de Extensión tuvo gran desarrollo y acogida fue la **Escuela de Temporada de Verano** que sirvió de espacio para el debate y la expresión cultural.

En 1969, a raíz del Golpe militar y el cierre temporal de la universidad, se da la **“reorganización institucional”**, orientada por el Decreto de Gabinete N°144 (conocido como el decreto militar o mordaza), del 3 de junio de 1969, expedido por la Junta Provisional de Gobierno. Una vez iniciado

“Proceso Revolucionario” encabezado por el General Omar Torrijos (fines de los años sesenta) y la ejecución del Plan de Desarrollo Nacional, la Universidad de Panamá se involucra aún más en la defensa de los intereses nacionales, la lucha por la recuperación de la Zona del Canal y la descolonización.

Con esto, y orientado en el modelo Reformista de Córdoba; en 1971 el nuevo Rector de la Universidad de Panamá, Rómulo Escobar Bethancourt lanza la **política “Universidad – Pueblo”** para asegurar las vinculaciones entre lo “popular – nacional”:

*...consideremos que la Universidad de Panamá está hoy jugando el papel que realmente le corresponde dentro del ámbito nacional, porque el crecimiento no ha sido solamente un crecimiento de carácter físico, sino también un crecimiento de conciencia. Tanto profesores como estudiantes de todas las facultades se han ido incorporando paulatinamente a las necesidades vitales de nuestro pueblo y el país ha podido observar cómo, cada día más, los estudiantes y los profesores de la Universidad de Panamá han abandonado aquella rutina que los encasillaba en sus salones y se han dirigido a las comunidades, a las poblaciones, a las colectividades, con el propósito de vincularse con el pueblo, de conocer sus necesidades, de coadyuvar a la solución de las mismas y de aprender de ese trabajo conjunto de pueblo, estudiantes y profesores universitarios (Escobar, Rómulo. Revista (Lotería, No. 401 - 402, enero - febrero - marzo - abril 1995, p. 65)*

Esta política favoreció el ingreso masivo de estudiantes, la oferta de nuevas carreras, la apertura de nuevas sedes en el interior del país, la ampliación de la infraestructura (17 nuevos edificios en el campus central), el incremento de la planta docente y la reorganización de la editorial universitaria entre otras. Es el período de expansión y ampliación del radio de acción de la Universidad a nivel nacional.

La década del setenta, fue según CRESALC -UNESCO (1985) para Panamá; una época de evidente crecimiento y diversificación de la estructura universitaria, caracterizada por la acelerada masificación de la enseñanza, dada la flexibilización de los requisitos de ingreso y el bajo costo de la matrícula, que incrementó la población estudiantil en un 400 % y un aumento correlativo del 300 % del personal docente. Así, de ocho mil estudiantes matriculados en 1970, en 1971 se duplicó

la matrícula hasta llegar casi a los catorce mil, y para el año 1972 se alcanzó los diez y seis mil estudiantes. Cifra que se planificaba ser alcanzada en 1976. (Revista Lotería, 1995, p.63)

Otro aspecto distintivo, desde la perspectiva de la universidad en el ámbito regional, fue la creación en 1969 del Instituto Centroamericano de Administración de la Educación (ICASE), que surge como consecuencia de la visión de los ministros de educación de Centroamérica, con el fin de mejorar la administración de los sistemas educativos, a través de la formación y capacitación de los mandos medios superiores de los ministerios; y con el apoyo técnico y financiero de organismos internacionales como la OEA, el PNUD y la UNESCO (Castillero, 1999). Desde el ICASE se establecieron lazos de colaboración con actores educativos externos (principalmente el Ministerio de Educación) brindando asistencia técnica, investigación y capacitación y se ofertaron Cursos Regionales.

El modelo **acción- reflexión – acción** del ICASE facilitó el vínculo de las tres funciones universitarias, ya que partiendo de la concepción educación – sociedad fue posible ligar la teoría, la práctica y la acción transformadora. El Instituto desarrolló líneas de trabajo con entes a lo externo del país (UNESCO, OEA, PREDE- Proyecto Principal y la OEI); así como también a lo interno, con el Ministerio de Educación, el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de los Recursos Humanos (IFARHU), el Instituto Panameño de Habilidadación Especial (IPHE). Un aspecto interesante desde la Extensión fue el Programa Comunidad – Escuela, desarrollado en las comunidades indígenas Emberá Wounan y la Ngobe Buglé a inicios de los setenta. El ICASE desde 1978, publica sobre su labor académica, investigaciones y experiencias, tanto nacionales como internacionales; en su Revista Acción y Reflexión Educativa, aún vigente e indexada.

Con el ánimo de afianzar la identidad nacional, durante los setenta, la universidad se involucra en la batalla por la cultura (dimensión simbólica). Son frecuentes las **“temporadas de verano”** y los espacios de discusión y análisis, que favorecieron los consensos para la aprobación de la firma de los tratados Torrijos-Carter del Canal de Panamá.

En 1972 se crea el **Grupo de Cine Experimental (GECU)** con el objetivo de fomentar y garantizar un espacio de gestación, producción y difusión cinematográfico y cultural, dirigido a estimular y perfeccionar el desarrollo de la conciencia nacional además de generar el intercambio

de conocimientos tanto generales como profesionales alrededor de la producción audiovisual y cinematográfica, como herramienta para el desarrollo. A esta iniciativa se sucede a principios de 1978, la inauguración del Cine Universitario.

Otro hito importante en las tareas de divulgación y comunicación social es la entrada en funcionamiento en 1977, del **Canal once Telexperimental**; el cual empezó a funcionar como circuito cerrado de televisión en 1967 dentro de la Universidad de Panamá y que luego se constituiría como televisora educativa.

Con la firma de los Tratados Torrijos- Carter en 1977, se pone fecha a la presencia del enclave colonial en la Zona del Canal, y se cierra un período importante de participación de la Universidad en la coyuntura de la lucha por la soberanía.

El nuevo escenario nacional, le inyecta nuevos roles a la Universidad de Panamá lo que se concretiza con la promulgación de la Ley 11, Orgánica de la Universidad de Panamá (del 8 de junio de 1981), que sustenta un nuevo proceso de democratización educativa institucional. De la mano con la Ley se formula el Plan de Desarrollo Universitario y se crea la **Dirección de Extensión Cultural**, que asume las tareas propias de la Extensión universitaria. Vale destacar que paralelo a esto, la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Panamá, se transforma en la **Universidad Tecnológica de Panamá** mediante la Ley 18 del 13 de agosto de 1981, configurando así otra oferta de educación superior, ahora para el área de las ingenierías, de carácter público. La situación socioeconómica y política que enfrenta el país en los años ochenta pone en jaque las aspiraciones de la Universidad de avanzar hacia nuevas propuestas de cara a las necesidades nacionales. Es una época de restricciones económicas, expresadas en la retención de fondos públicos, debido a la congelación de las cuentas en dólares en los bancos estadounidenses lo que afectó la dinámica económica y acrecentó el desempleo y posibilidad de inversión. Esta crisis, que llega a su clímax con la invasión de los Estados Unidos a Panamá, el 20 de diciembre de 1989; afecta gravemente a la Universidad en su autonomía, vista no solo desde el ejercicio de sus funciones sustantivas, sino también por la ocupación de su campus por las tropas norteamericanas. El impacto de la situación de guerra y de ocupación, de inicios de los noventa, repercute en la universidad, llevándola a replantearse su misión como universidad pública y los retos que debe enfrentar de cara a una nueva dinámica social. Sustentado en esto, es

que posiblemente lo propuesto en 1981, como tareas desde la Extensión, no lograran consolidarse, ni desarrollarse, tal y como destaca el sitio WEB de la Vicerrectoría de Extensión (consultado 15 noviembre de 2018):

*...a pesar de haberse definido una política general de cultura y de existir objetivos claramente definidos... no se le asignaron los recursos necesarios ni se establecieron los mecanismos de coordinación adecuados. La situación se hizo más difícil puesto que las unidades que realizaban la Extensión cultural en la Universidad de Panamá, no estaban articuladas orgánicamente para el logro de sus fines.*

En el contexto educativo del nivel superior de los años noventa se da un “boom” de la oferta de estudios universitarios, sobre todo de carácter privado y con orientación empresarial; a esta realidad se suma, la creación de otras universidades oficiales como la Universidad Autónoma de Chiriquí (1995) y la Universidad Especializada de las Américas (1997).

La aparición de modelos neoliberales, la globalización y el desarrollo de las comunicaciones, da paso al acercamiento de las universidades con el mercado y las dinámicas de las empresas, impulsando con esto un modelo de Extensión del tipo *“asistencia técnica/ venta de servicios”*.

Un aspecto interesante, y que refleja en buena manera la gestión del cobro de múltiples servicios a entes públicos y privados, es la creación de la Fundación Universidad de Panamá (FUDEP) en 1995; la cual en su artículo 1, constitutivo destaca que *“...es una Fundación sin fines de lucro, cuyo objetivo principal es el promocionar y gestionar apoyo financiero, académico, artístico, científico y tecnológico para la Universidad de Panamá, y el enriquecimiento de la cultura nacional, en función del desarrollo social, político, económico y cultural del país”* (Microficha 10850 Registro Público).

A mediados de los noventa se da inicio a la nueva reforma universitaria con la aprobación de la Ley 27 del 17 de noviembre 1994, de la Universidad de Panamá. Esta Ley, entre otras cosas, contempla la creación de las Vicerrectorías Asuntos Estudiantiles y la **Vicerrectoría de Extensión** con el fin de impulsar un programa de descentralización.

Aún lo anterior, durante los años noventa, no se lograron los avances en la concreción del modelo universitario y de Extensión para la UP, debido a la crisis del sistema educativo en general, la cual, en el caso de la universidad pública, se evidenció en la falta de investigación vinculante a las reales necesidades del país y a los intereses del mercado (Del Vasto, 2015).

Entrado el nuevo siglo y la reversión completa del Canal de Panamá a manos panameñas, las circunstancias nacionales plantean a la Universidad nuevos retos asociados con la gestión de la región interoceánica, el medio ambiente y el desarrollo sostenible, entre otras.

En el escenario nacional, para el año 2001, la matrícula en las Universidades Oficiales absorbía un 82,5% del total de la cual la Universidad de Panamá absorbía más del 70%, manteniendo su primacía como la más importante del país. La Universidad de Panamá amplía la oferta educativa más allá de los Centros Regionales y las Extensiones Docentes; hacia lo que se conoce como los Programas Anexos, los cuales suplen necesidades académicas en áreas de difícil acceso, teniendo así una importante incidencia dentro de las regiones comarcales de Guna Yala, Ngabe Buglé y Emberá-Wounaan.

Para el año 2000 la Universidad de Panamá avanza en la promulgación de una Política de Extensión, enfocada más que nada en la promoción de la cultura universitaria dentro y extramuros; se trata de una política artística y cultural, legitimada mediante Resolución N° 01-00 SGP, aprobada por consejo Académico N°1-00 de 5 de enero de 2000.

Un hito en la consolidación de educación superior pública en Panamá, es la promulgación, luego de un arduo debate, de la Ley Orgánica 24 del 14 de julio de 2005 de la Universidad de Panamá, la cual reafirma, entre otras cosas su “... *carácter popular y su autonomía (derecho consagrado en la Constitución Política de la República de Panamá)*. La nueva ley destaca el nuevo rol de la Universidad, *afincada en los valores humanos, dedicados a la generación y difusión del conocimiento, la investigación, la formación integral, científica, tecnológica y humanística, dentro del marco de la excelencia académica, con actitud crítica y productiva*”. (Ley 24, 2005, Capítulo I, Artículo 1°). Señala además que la institución se fundamenta en “*los principios democráticos de libertad, justicia, igualdad, solidaridad, participación, transparencia y rendición de cuentas. Garantiza que*

*la docencia, la investigación y la actividad universitaria, están orientadas a la construcción de una cultura de paz con justicia social.” (Ley 24, 2005, Capítulo I, art. 6)*

Para el 2007-2011 se establece el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Panamá (Aprobado por el Consejo General Universitario N°5-07 del 30 de agosto de 2007), que incluye las políticas universitarias y sus ejes estratégicos. Desde la Extensión, la política enfatiza en aspectos como: la vinculación con los egresados, con la comunidad, la inserción de los titulados, los convenios, los programas culturales, los vínculos con los entes internacionales, así como la relevancia de los aspectos relacionados con la comunicación de las investigaciones. Consecuente con esto el Estatuto Universitario (Aprobado por Consejo General Universitario N°22 -08 del 29 de octubre de 2008), establece en su artículo 99 que la Vicerrectoría de Extensión, tiene entre sus funciones:

- Desarrollar y presentar iniciativas sobre las políticas de extensión que acuerden los órganos de gobierno universitario;
- Elaborar las normas de funcionamiento de la Vicerrectoría y de las unidades que la integran;
- Planificar, organizar y dirigir la programación de las actividades de extensión universitaria y coordinarlas con las actividades académicas y administrativas de la Institución;
- Establecer mecanismos para promover relaciones a nivel nacional e internacional, con el propósito de mejorar los servicios y programas de extensión;
- Desarrollar las políticas de fiscalización de las universidades particulares legalmente reconocidas, a fin de garantizar la calidad y pertinencia de la educación superior en el país;
- Organizar proyectos y actividades de promoción de la cultura nacional y universal;
- Realizar labores de producción a través de medios audiovisuales y otros, para su difusión y exhibición en la comunidad universitaria y nacional;
- Promover, coordinar, supervisar y certificar las actividades de educación continua;
- Llevar un registro de los proyectos de extensión que realizan los profesores de la Institución;
- Promover el estudio, conocimiento y difusión de las costumbres, tradiciones y cultura de los diversos grupos étnicos que conviven en el país, a fin de resaltar su contribución al desarrollo y la identidad nacional;
- Promover el desarrollo de actividades culturales y de educación continua dirigida a adultos mayores;
- Fomentar actividades, proyectos, programas y acciones de colaboración y asistencia recíproca

entre la Universidad de Panamá y los sectores productivos del país;

- Producir publicaciones periódicas y ocasionales, eventos recreativos, foros, congresos, conferencias y todas las otras actividades de extensión que contribuyan a la conservación, valorización y difusión de la cultura y en especial del patrimonio cultural universitario;
- Organizar y desarrollar anualmente la Temporada de Verano de la Universidad de Panamá.

Desde lo Académico, la política universitaria 2007-2011, promueve el Proyecto de Transformación Académica Curricular (inició en 2004 y se continúa a la fecha) tendiente a adecuar los planes de estudio a las exigencias técnicas del diseño curricular por competencias, los avances científicos, las tendencias del desarrollo de la educación superior, la demanda del mercado y las necesidades de los sectores productivos y sociales del país (Chang y Molina, 2016). Con esto se propician mayores vínculos entre la docencia y la extensión, privilegiadas en la pertinencia de los contenidos, la contextualización de los aprendizajes y la renovación de las estrategias didácticas, entre otras. En este período la Universidad de Panamá se moviliza hacia la oferta de nuevas carreras de licenciatura y postgrado, desarrolla proyectos de investigación, difusión artística y cultural, viabiliza el acceso a la información e invierte en infraestructuras para las sedes de Darién, y Soná, entre otras.

Otro aspecto relevante desde la docencia y su vínculo con la Extensión, es la formalización del Servicio Social obligatorio (Resolución del Consejo General Universitario N°2-10 del 2 de marzo de 2010), que con un mínimo de 80 horas y un máximo de 120; busca consolidar la formación de estudiantes procurando un mayor vínculo y compromiso con la solución de los problemas y el análisis de las realidades de contexto social.

Desde la investigación, el Plan promueve, entre otras cosas; la generación de líneas de investigación capaces de tener impacto en los diversos ámbitos del desarrollo regional y nacional o en el contexto del conocimiento, y donde las potencialidades de las unidades académicas y las necesidades del entorno sean su principal fortaleza.

Finalmente, un aspecto que merece destacarse, es que para este período, por primera vez, se introducen los aspectos de política de “Responsabilidad Social Universitaria”; la cual logra insertarse (aunque débilmente) en lo académico, con el fortalecimiento de los planes de estudio con enfoque de RSU.

En 2012 el Informe de Autoevaluación para la Acreditación universitaria, advierte para el “*Factor 3: Extensión*” acciones de extensión tales como: práctica profesional con carácter de servicio social, pasantías, desarrollo de proyectos sociales, voluntariado, entre otros. El Informe señala además que éstas actividades se fundamentan en “una concepción crítica, constructivista de la realidad nacional “... *para promover la adaptación dinámica y contribuir a la creación de una conciencia social y de mejoramiento continuo*”; y cita tareas que incluyen el fomento y la divulgación de la investigación cultural extrauniversitaria

Hacia el quinquenio 2012- 2016 el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Panamá 2012-2016 (Aprobado por el Consejo Académico Ampliado Acuerdo N°24-13 del 18 de julio de 2013) mantiene en sus políticas y Ejes estratégicos, la Extensión y la Responsabilidad Social, ahora conectada con lo ambiental. El Plan considera el desarrollo de proyectos relacionados con: Universidad promotora de la salud, Alimentación saludable, difusión de la cultura y el folclore, Programa Institucional dirigido a grupos desfavorecidos, Nutrición, estilos de vida saludables, adultos mayores. Adicional, inserta un eje de política de Inclusión Social reconociendo de las personas con discapacidad, situación de pobreza y minorías de pueblos originarios.

Desde la investigación, el Plan enfatiza en promover el espíritu científico que contribuya a los fines académicos del país, y del mundo; potenciando la vinculación con actores sociales estratégicos con el objetivo de generar, transferir y divulgar ciencia y tecnología.

En lo Académico se sigue promoviendo la vinculación de la docencia con el mundo del trabajo y la actualización académica y pedagógica del currículum procurando con ello, una formación profesional y humana de excelencia.

Desde este marco, se concreta un modelo de **Extensión más Integral** basado en un fuerte vínculo con la función social de la universidad, dirigido a contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad.

El reciente Plan de Desarrollo Institucional para el período 2017-2021 (Consejo General Universitario No. 2-18 de 4 de julio de 2018), establece ocho ejes estratégicos sobre los cuales se pretende dinamizar la acción universitaria, estos son:

- Eje No.1. Renovación de la **docencia** y gestión académica .
- Eje No.2. **Investigación**, ciencia e innovación con pertinencia al desarrollo sostenible.
- Eje No.3. **Proyección estudiantil** con equidad e inclusión.
- Eje No.4. **Administración y gestión** con eficiencia y calidad.
- Eje No.5. Aplicación de tecnología y estímulo al emprendimiento.
- Eje No.6. Compromiso con la sostenibilidad y reducción del riesgo ambiental
- Eje No.7. Fortalecimiento de la cooperación e internacionalización.
- Eje No.8. **Vinculación Universidad-Sociedad-Estado.**

De lo anterior se advierte, que aún cuando pareciera que los tres últimos ejes atienden aspectos relacionados con la Extensión, la misma como tal, no aparece.

Es importante destacar que la **Responsabilidad Social Universitaria (RSU)**, reconocida (UNESCO, 2009), como uno de los principales retos y desafíos de la educación superior en el contexto de la sociedad contemporánea, no es considerada como Eje Estratégico de política; pero se inserta como Objetivo estratégico, dentro del Eje Estratégico N°8 de Vinculación Universidad- sociedad- Estado, tal y como se muestra a continuación:

#### **Eje N°8, de Vinculación Universidad- sociedad- Estado:**

**objetivos Estratégicos 1:** Fortalecer la cultura de responsabilidad social universitaria con impacto en la sociedad panameña.

- Estrategias:
  - Consolidación de las acciones universitarias para el fortalecimiento de la cultura de responsabilidad social.
  - Fortalecimiento de la relación extensión docencia investigación, en la formación integral universitaria.

**objetivos Estratégicos 2:** Transformar el claustro universitario en un escenario dirigido a atender temas relacionados con la problemática nacional.

- Estrategias:
  - Mejoramiento de las acciones institucionales para la vinculación con los problemas que afectan a la sociedad.
  - Coordinación con actores claves en atención a aspectos políticos, culturales y sociales.

**objetivos Estratégicos 3:** Fortalecer los vínculos de la Universidad con diferentes sectores de la sociedad, gobiernos locales y sectores productivos.

- Estrategias:
  - Dinamización y fortalecimiento de la relación con los gobiernos locales.
  - Impulso de las relaciones de la Universidad con los sectores productivos.
  - Fortalecimiento de las de actividades que promueven la educación continua.
  - Establecimiento de un nexo permanente con los egresados

De la revisión del Eje N°8, es notorio que:

- La Extensión como tal, no se observa, ni como Eje, ni como Objetivo.
- Lo sugerido como estrategia, es una continuación de lo propuesto en los planes anteriores, sin ninguna adecuación o mejora sustantiva.
- Una mirada en detalle a los Resultados Esperados para la Estrategia, deja ver **unidireccionalidad** en la relación de la universidad – sociedad, ya que se enfoca en asegurar “*incidencia*” y “*proyección*” de la universidad hacia afuera, y descuida la interacción en doble vía.

La falta de preeminencia de la Extensión en la planificación institucional, es producto de la ausencia de acuerdos sobre el modelo de Extensión que debe orientar el quehacer de la Universidad de Panamá. El dejar la Extensión, implícitamente plasmada en algunas tareas, le resta fundamento, y le limita trascender y consolidar su identidad como una de las principales funciones universitarias.

Esto último preocupa, dado que **esta inteligibilidad**, tanto para la comunidad externa como para los propios universitarios, expresada en el Plan Estratégico; es precisamente lo que Ortega Villa (2003), citado por Fresán 2004; señala como uno de los problemas de la Extensión universitaria de hoy.

Es urgente el llamado a la discusión de una verdadera propuesta de política y un modelo para la función de Extensión en la Universidad de Panamá. Para ello, será necesario que lo señalado en el artículo 99 del Estatuto universitario se logre, y que la Vicerrectoría de Extensión lidere los mecanismos que permitan desarrollar y presentar iniciativas sobre las políticas de Extensión.

De igual manera es necesario retomar las buenas prácticas que la caracterizaron en su avanzar histórico, y así mismo considerar algunos elementos del consenso de política como lo son, por ejemplo, las políticas universitarias promovidas para el Sistema Universitario nacional, propuestas por el Consejo de Rectores de Panamá. Este conjunto de políticas (todavía en borrador) se inclina a la promoción de proyectos con pertinencia social, garantizando la formación de profesionales integrales, conocedores de la situación social y económica del país y comprometidos con el cambio. Con ello se asume un modelo de extensión universitario, no solo para extenderse hacia afuera, sino también para permear el quehacer institucional a partir del contexto, problematizando la realidad y construyendo aprendizaje.

A nivel regional, es ineludible la referencia a los acuerdos del reciente foro de debate universitario, realizado en el marco de la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. La Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-14 de junio de 2018), hace un llamado a las universidades a comprometerse con un modelo **que asegure comunidades de trabajo en las que los saberes se construyan a partir de una acción dialógica, crítica y a partir de ambientes democráticos de aprendizaje.**

Hoy más que nunca la Extensión cobra relevancia como vehículo para lograr una educación superior comprometida, integral, crítica, dialógica y responsable socialmente; y como medio para articular el ejercicio de las otras funciones universitarias (Investigación y Docencia), de forma tal que sea posible orientar, desde la universidad la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica de nuestros pueblos. La discusión, el análisis y el debate acerca de la política y el modelo de extensión que requiere la Universidad de Panamá, de cara a los nuevos retos universitarios, supone la urgente convocatoria de toda la comunidad universitaria.

## CONCLUSIÓN

La esencia de la Extensión universitaria que emerge con la Reforma de Córdoba supone un modelo dialéctico comunicativo, “*universidad – sociedad*” capaz de proponer proyectos políticos y sociales comunes que apunten a lograr justicia, equidad y democracia.

La Universidad de Panamá como primera casa de estudios superiores del país, ha crecido y evolucionado de cara a las circunstancias del contexto y ha venido trabajado en la formalización declarativa de sus políticas universitarias, dentro de las cuales se observan las relacionadas con la Extensión. Sin embargo, preocupa que esta función sustantiva universitaria, no haya logrado posicionarse en el quehacer universitario de una manera contundente y firme. Hoy día, parece desdibujarse en un conjunto de acciones desvinculadas, en la mayoría de los casos, de las tareas académicas y de investigación.

Se requiere de una Extensión crítica, que asegure caminos libertarios y no rígidos, esto no solo desde adentro de la universidad, procurando formar personas con sólido compromiso social, sino hacia afuera empoderando a las comunidades de las herramientas y el conocimiento para la mejora de sus realidades sociales.

Hoy día la Universidad de Panamá, no ha podido replantearse nuevos escenarios para insertarse, participar, aprender e incidir; en los múltiples problemas que afectan a la sociedad panameña. Priva en muchos casos el “*silencio universitario*”, expresado de forma más evidente, en la poca beligerancia argumentativa y propositiva, de la comunidad universitaria (profesores, administrativos, grupos estudiantiles, entre otros), aún cuando esta presente físicamente a lo largo de toda la geografía nacional.

Es necesario concebir la Extensión, desde una visión amplia, que conlleve un proyecto moderno de pensamiento crítico y transformación social. Para ello es necesaria la apertura a los procesos de diálogo con los diversos sujetos sociales, privilegiando las posibilidades de aprendizaje y procurando la generación de conocimiento útil en doble vía.

Este diálogo debe incluso, propiciar la propia crítica a lo interno de la institución, de sus propias prácticas (tanto las universitarias, como las comunitarias), asumiendo responsabilidades, revisando y corrigiendo sus procesos, asegurando la vitalidad del sistema, incluso desde la contingencia.

Asumir la Extensión en su justa dimensión, vinculante de las necesidades sociales y el conocimiento, privilegia la Universidad; y sobre todo, la universidad pública, la cual debe ser un actor social relevante, para la toma de decisiones conducentes al desarrollo humano y social.

Descuidar la Extensión como función universitaria, minimiza y restringe los espacios para el acercamiento de los sectores sociales desfavorecidos y nos hace cómplices, por omisión y descuido, de profundizar las brechas de desigualdad y pobreza de nuestros países.

Los principios universitarios producto de la Reforma Universitaria de Córdoba, autonomía, libertad de cátedra, cogobierno, gratuidad; son precisamente las bases para sustentar la credibilidad de la universidad pública, como ente imparcial, dotado de ciencia, tecnología y saber, para la gente y por la gente.

## REFERENCIAS

- Chang de Méndez, A. y Petrovich de Molina E. (2016). *La Transformación Académica Curricular 2004-2016: experiencia para mejorar la calidad de la formación de profesionales en la Universidad de Panamá.*
- Del Vasto, C. (2015). *A contra Corriente: pasado y presente de las unidades académicas de la Universidad de Panamá.*
- Dezzutto, F. (2018). *Dilemas y desafíos de la extensión universitaria a 100 años de la Reforma de 1918.* *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, [S.l.], v. 5, n. 6, Oct. 2018. ISSN 1853-8088. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/21905/21590>
- Escobar, R. (1995). *La Nueva Política Revolucionara de la Universidad, ha Permitido el Ingreso de Grandes Sectores Populares que había Marginado la Oligarquía Criolla y Entreguista.* *Revista Lotería No. 401 - 402, enero - febrero - marzo - abril 1995.* Página 62-66.
- Figuroa, A. (1985). *El aporte cultural de la Universidad.* *Revista Lotería. Nos. 354-355, Septiembre- Octubre 1985.* Pp.117-132. Edición Extraordinaria en Homenaje al Cincuentenario de la Universidad de Panamá. Disponible en <http://200.115.157.117/RevistasLoteria/354.pdf>
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural, 1973 Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva.* Disponible en <https://www.inventati.org/coltrabperio/pgs/textos%20comunicaci%F3n/FREIRE-%20extension%20o%20comunicacion.pdf>
- Fresán Orozco, M. (2004). *La extensión universitaria y la Universidad Pública.* *Reencuentro, núm. 39, abril, 2004, pp. 47-54.* Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito

- Federal, México.*
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). Declaración Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en [www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro157/declaracionres.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro157/declaracionres.pdf)*
- Ley Orgánica 24 del 14 de julio de 2005. Orgánica de la Universidad de Panamá. Gaceta Oficial: 25344. Publicada el: 18-07-2005. República de Panamá.*
- Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación. Gaceta Oficial: 10113 Publicada el: 02-10-1946. República de Panamá.*
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria 21 de junio de 1918. (1918). Disponible en <http://www.fi.uba.ar/sites/default/files/Manifiesto%20Reforma%20Universitaria-.pdf>*
- Nassif, R. (1978). Aproximaciones a un modelo panameño de universidad. Revista Acción y Reflexión Educativa. N°2, del 2 de julio de 1978. Disponible en <http://sibiup.up.ac.pa/otros-enlaces/accion%20y%20reflexion%20educativa/accionreflexioneducativa2julio1978/Aproximaciones%20a%20un%20modelo%20panameño%20de%20Universidad.pdf>*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción.*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO - Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (1985). La Educación Superior en Panamá. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000670/067084so.pdf>*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2008). Declaración Final Conferencia Regional de Educación Superior América Latina y el Caribe.*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe Declaración Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018.*
- Rigotti, H. (2013). ¿HACIA DÓNDE VA LA EXTENSIÓN HOY?. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/3 – 25 de junio de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*

- Serna, G. (2004). *Modelos de extensión universitaria en México. Revista de la Educación Superior, Número 131. Julio – septiembre. Disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/131>*
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades [en línea] 2016, (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 1 de marzo de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>> ISSN 0041-8935*
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO – 2008. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforTun/>*
- Universidad de Panamá. (2010). *Orígenes y Evolución. Disponible en [http://www.up.ac.pa/ftp/2010/principal/libros/Libro\\_Or%C3%ADgenes\\_y\\_Evoluci%C3%B3n\\_2010.pdf](http://www.up.ac.pa/ftp/2010/principal/libros/Libro_Or%C3%ADgenes_y_Evoluci%C3%B3n_2010.pdf)*
- (2007). *Plan de Desarrollo Institucional 2007-2011.*
- (2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016.*
- (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Disponible en <https://www.up.ac.pa/sites/default/files/transparencia/PlanDesarrolloInstitucional.pdf>*

## El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental

Págs. 50 - 63

Jorge Luis  
Martínez  
Ramírez

- Universidad de Panamá  
- Facultad de Ingeniería

jorge.  
martinez19606@  
gmail.com

Fecha de  
Entrega:  
Octubre de 2018.

Fecha de  
Aceptación:  
Diciembre de  
2018

### Resumen

El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental para determinar el grado de motivación de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de Panamá, tiene como finalidad relacionar dos variables: el rendimiento académico y la motivación. Con un enfoque mixto (cuanti-cualitativo), se utiliza el método inductivo que conduce al análisis y revisión bibliográfica, especialmente de artículos científicos que permiten obtener información para la elaboración del instrumento.

Este proceso lleva dos fases: la primera es la cualitativa, que consiste en la elaboración del instrumento, y la segunda es la fase cuantitativa, en la que se realiza la evaluación de las propiedades métricas del contenido, donde se utilizan la validez interna, la validez del constructo, validez del criterio, estabilidad y rendimiento, manteniendo esa secuencia en la elaboración del instrumento de medición para una variable subjetiva. Este proceso permitirá elaborar el instrumento de medición que se aplicará a los estudiantes de ingeniería de la Universidad de Panamá, donde los resultados determinarán los niveles de motivación de estos estudiantes.

### Palabras clave

Instrumento de medición documental, confiabilidad, validación.

## The process of preparing and validating a documentary research measurement instrument

### **Abstract**

The process of developing and validating a documentary research measurement instrument to determine the motivation degree of engineering students at the Universidad de Panama, aims to relate two variables: academic performance and motivation. With a mixed (quantitative-qualitative) approach, the inductive method is used, which leads to the analysis and bibliographic review, especially of scientific articles that allow to obtain information for the instrument elaboration.

This process has two phases: the first is the qualitative one, which consists in the elaboration of the instrument, and the second is the quantitative phase, in which the evaluation of the contents metric properties is carried out, where internal validity, construct validity, criterion validity, stability and performance are used, keeping that sequence in the elaboration of the measurement instrument for a subjective variable. This process will allow to elaborate the measurement instrument that will be applied to engineering students at the Universidad de Panama, where the results will determine their motivation levels.

### **keywords**

Instrument for documentary research measurement, reliability, validation.

## INTRODUCCIÓN

En la elaboración de un instrumento de medición documental, el proceso de investigación cualitativa permite conocer las fases de la elaboración y validación del instrumento, dependiendo de las variables a estudiar. Es un factor determinante para el investigador, porque permite legitimar la información para cuantificar, posteriormente, de forma significativa y adecuada el rasgo para cuya medición ha sido diseñado. El problema radica en la elaboración de un instrumento, considerando que para cada investigación se necesita reconocer las características particulares de dicha investigación. Según García Sánchez, Aguilera Terrats, & Castillo Rosas, (2011) *“la elaboración de un instrumento de medición no es una tarea fácil. Su diseño y validación, tratándose de un instrumento dirigido a evaluar las actitudes humanas es difícil, sobre todo, si se considera lo etéreo del problema”* (p.2).

El objetivo de este artículo es explicar el proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental para conocer los niveles de motivación de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de Panamá, relacionando el rendimiento académico y la motivación (Cupani, et. al., (2016). La revisión literaria permite al investigador elaborar las fases y una secuencia lógica cónsona con la conceptualización de la investigación, correspondiente a un instrumento de medición.

Para Soriano Rodríguez (2014), los instrumentos, se convierten en la herramienta concreta y operativa que facilitará al investigador la recolección de los datos, producto de una relación interdependiente entre paradigma, epistemología, teorías y metodologías; sin la definición, claridad, posicionamiento e interrelación de éstas, no debería diseñarse un instrumento (p.3).

En ese sentido, los autores Pérez et. al., (2000) señalan que:

*Cuando tratamos con características físicas simples o de bajo nivel inferencial, como la longitud y el peso, éstas gozan de la ventaja de ser conceptos muy arraigados en la historia de la humanidad y ello permite establecer casi de modo automático o axiomático su conceptualización no así cuando hablamos de otras dimensiones (p.12).*

La elaboración de un instrumento se presenta en dos fases: una fase cualitativa que es la elaboración del contenido, se presentan las preguntas o ítems, y otra fase cuantitativa que es la evaluación de las propiedades métricas de ese contenido, o sea el conjunto de preguntas o ítems. En la elaboración del instrumento al contenido se le confiere validez mediante la revisión literaria del concepto, la creación de una lista de palabras clave, la formulación de preguntas a partir de esas palabras clave, la validez racional, la validez por expertos y la aproximación a la población, para culminar con la evaluación del contenido por jueces. Para la evaluación de las propiedades métricas del contenido (ítems) se utilizan las siguientes formas: validez interna, validez del constructo, validez del criterio, la estabilidad y el rendimiento del instrumento, manteniendo esta secuencia. El estadístico Alfa de Cronbach y otras herramientas estadísticas que determinarán la fiabilidad del instrumento de medición.

### **metodología**

Para la elaboración del instrumento de medición de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de Panamá se tomarán en cuenta las dos fases explicadas anteriormente, esto es la cualitativa (elaboración del contenido), y la cuantitativa (evaluación de las propiedades métricas de ese contenido).

En la investigación sobre gerencia de la calidad educativa es relevante construir el instrumento de medición para relacionar las variables motivación y rendimiento académico de los estudiantes. A continuación se explica el desarrollo de cada fase:

### **Validez de contenido**

Para Herrera (1998), citado por Soriano Rodríguez, (2014) *“un instrumento de medida es una técnica o conjunto de técnicas que permitirán una asignación numérica que cuantifique las manifestaciones de un constructo que es medible solo de manera indirecta”* (p.5). En esa misma línea de concepto, Sandin (2003), citado por Soriano Rodríguez, (2014), afirma que *“los instrumentos de investigación son herramientas operativas que permiten la recolección de los datos; sin embargo, debe tenerse en cuenta que las prácticas de investigación sin una epistemología definida, se convierten en una*

*instrumentalización de las técnicas*” (p.8). Estos conceptos permiten definir que todo instrumento deberá ser producto de una articulación entre paradigma, epistemología, perspectiva teórica, metodología y técnicas para la recolección y análisis de datos. Para, Soriano Rodríguez (2014) “*en la elaboración de instrumentos se debe tener claridad de los conceptos sobre constructo teórico, medición, confiabilidad y validez*” (p.9).

En este caso en particular, la validez de contenido es la fase cualitativa que corresponde a la creación del instrumento. Se deberán considerar los puntos siguientes:

### **Revisión literaria del concepto**

Se basa en la búsqueda literaria del concepto que determina la investigación. En esa búsqueda, el investigador puede encontrar un modelo similar, o puede encontrar un modelo parcialmente parecido, así como puede que no encuentre un modelo que se adapte a sus necesidades. En este caso se debe elaborar un instrumento acorde con el concepto de investigación. Para determinar la evaluación de los niveles de motivación y rendimiento académico en los estudiantes de ingeniería de la Universidad de Panamá, la revisión deberá seguir una secuencia lógica para definir los niveles de motivación y así poder mantener el rendimiento académico, basados en el estado del arte.

### **Creación de una lista de palabras clave**

Una vez revisada la literatura, y determinado el hecho de contar con la información necesaria, se deberá realizar una entrevista abierta al grupo en estudio y con los resultados arrojados por la muestra representativa, se crea una lista de palabras clave que más adelante servirán para la formulación de los ítems.

### **Formulación de preguntas o ítems a partir de las palabras clave**

La formulación de los ítems nace de la lista de las palabras clave que se realice a la muestra representativa de la población de estudio. Allí se integran la sintaxis y la semántica, ya que cada ítem debe formular enunciados unívocos; esta etapa de revisión corresponde a un juez, quien determinará si la formulación cumple con parte de la validez racional.

## Validez racional

Cumplida la formulación de ítems, el paso siguiente es determinar si la cantidad de preguntas del concepto que se desea evaluar cumple con el contenido que se desea evaluar.

En este aspecto, (Lagunes Córdoba, 2017) señala que:

*...si se atiende a lo que el investigador pretende alcanzar; esta etapa de revisión corresponde a un experto, porque este es quien conoce del tema. En otras palabras, es experto en el tema o en la materia y el conocimiento que confiere al instrumento, complementa la validez racional (p.10).*

## Validación por expertos

La validación por expertos se realiza a través de una entrevista con al menos dos expertos, para obtener y considerar sus opiniones con respecto al contenido del instrumento. En este sentido, Robles & Rojas (2015) afirman:

*... tras someter un instrumento de cotejo a la consulta y al juicio de expertos éste ha de reunir dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. La validez de contenido se establece con frecuencia a partir de dos situaciones, una que atañe al diseño de una prueba y, la otra, a la validación de un instrumento sometido a procedimientos de traducción y estandarización para adaptarlo a significados culturales diferentes. Validez y fiabilidad son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios (p.7).*

Una pregunta que surge cuando se intenta medir el comportamiento es, qué tan válida y confiable es la medición. Según Fraticelli et al (2018) esta técnica debe realizarse de manera adecuada, ya que muchas veces constituye el único indicador de la validez de contenido.

### **Verificación del concepto a nivel de población**

La aproximación de la población es la verificación del concepto que se realiza directamente consultando con la población, verificando si se entiende el concepto que se pretende medir. Cuando la población no entiende el concepto de la investigación, los resultados producirán un sesgo que distorsionará los objetivos del investigador. Para evitar esa distorsión, el instrumento se someterá a la evaluación por jueces.

### **Evaluación del contenido por jueces**

Al tener la formulación de los ítems, se realiza una evaluación de contenido por un jurado experto en la materia que denominaremos jueces. Esta evaluación dará la validez de la elaboración del instrumento de medición. Todo este proceso es cualitativo y no requiere de un análisis estadístico. Esta metodología previamente definida debe tener una secuencia paso a paso y permite obtener un instrumento de medición con validez de contenido.

Los pasos anteriormente descritos no garantizan la validez; por lo que es importante, realizar la evaluación de las propiedades métricas del instrumento de medición documental. Esto se resume en: validez interna, validez de constructo, validez de criterio, estabilidad y rendimiento.

### **Validez interna**

La validez interna evalúa el contenido del instrumento de medición que se ha creado y se realiza a través de la evaluación de claridad que tienen los ítems redactados, mediante una prueba piloto. Si la respuesta obtenida de la muestra se desprende que los ítems no han sido correctamente redactados, no podemos evaluar la consistencia interna.

Al respecto, Timarán Delgado, Moreno Portilla, & Luna Tascón (2011) señalan que:

*Una vez contruidos sintáctica y semánticamente los ítems, de acuerdo con el nivel de comprensión de la muestra y con la terminología adecuada, se analizará la variabilidad de los ítems y luego la variabilidad global; esta fase determina la relación estadística total del instrumento mediante la*

*desviación estándar que diagnostica qué tan lejano se encuentra el ítem de la media, y la correlación que indica qué tan relacionados se encuentran los ítems (p.63).*

### **Validez de constructo**

Para realizar el proceso de validez del constructo, lo primero que debemos conocer es el significado del constructo que siempre aparece cuando realizamos alguna validación de instrumentos, y lo podemos definir como sinónimo de concepto. Ilustremos el concepto mediante un ejemplo: si deseamos construir un instrumento de medición de las operaciones aritméticas básicas, debemos incluirlas todas: suma, resta, multiplicación y división. Si faltara alguna de ellas, o si se incluye alguna otra operación fuera de ese rango, no se cumple con el contenido del instrumento que va a evaluar esas operaciones. Eso conduce a no cumplir con la validez del constructo. En el caso de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de Panamá, la validez del constructo estará conformada por los niveles de motivación, donde se tomarán en cuenta los niveles de motivación intrínseca y extrínseca.

Para Messick, (1980), y Cronbach, (1984), citados por Pérez J, Chacón Moscoso, & Moreno Rodríguez, (2000), la validez de constructo es la principal en los tipos de validez, en tanto que la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes (p.29). En este mismo sentido Cronbach, (1984) señala que *“la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo”* (p.26).

Al construir el instrumento no pueden faltar en la medición de la motivación los diferentes niveles (intrínsecos y extrínsecos). Con estos datos se hace simple la elaboración del instrumento porque el concepto está definido. En el ejemplo de las operaciones aritméticas básicas, los datos están claramente definidos, pero al evaluar el constructo de la motivación, estos no están plenamente definidos, por lo que se requiere de su elaboración partiendo de las necesidades del investigador. Existen dos métodos menos complicados para estos casos: primero, es el método cualitativo, que es la validez de contenido y segundo por el método cuantitativo y se desarrolla mediante el análisis

factorial. Se puede realizar con el primer método, pero si el constructo no está claramente definido, tendremos que recurrir al análisis factorial por ser más directo.

*El análisis factorial nos permite agrupar los ítems en dimensiones similares, mientras que con otras técnicas solo se diagnostican las dimensiones individuales entre ítems o preguntas. Cuando un instrumento no tiene agrupados sus ítems, se dice que cada ítem es una dimensión (Merino y Privado, 2015, p.46). El objetivo es agrupar los ítems en dimensiones, lo que permite obtener menos dimensiones, y es la razón por la que este procedimiento se le conoce también como reducción de dimensiones.*

### **Validez de criterio**

La validez de criterio se puede evaluar cuando existe una forma de corroborar el resultado que se obtuvo. Para Shutteworth (2009):

*Comparar la prueba con una medida establecida recibe el nombre de validez concurrente; probarla durante un período de tiempo se denomina validez predictiva [...] Una de las formas más sencillas de evaluar la validez relacionada con el criterio es compararla con un estándar conocido (p.32).*

La validez concurrente para cuestionarios es distinta a la validez concurrente para escalas por el resultado final que se obtiene cuando se evalúa. Se debe tener presente que los cuestionarios tienen resultados dicotómicos y las escalas tienen resultados ordinales. Por lo tanto, la validez concurrente para un cuestionario se validará con un índice de concordancia y para las escalas será un índice de correlación. Si no existe una forma de corroborar el resultado de la medición, el criterio considera la evolución de la variable que desea medir; en este caso hablamos de una validez predictiva de un instrumento.

## Estabilidad

Al referirnos a la estabilidad del instrumento representamos diferentes escenarios en los cuales podemos determinar su estabilidad. *“se puede decir que la confiabilidad es una medición del error que puede generar un instrumento al ser inestable y aplicarse en diferentes condiciones”* (Sánchez & Echeverry, 2004, p.34). Según Arribas (2004), *“estabilidad temporal: es la concordancia obtenida entre los resultados del test al ser evaluada la misma muestra por el mismo evaluador en dos situaciones distintas”* (p.37). La estabilidad de las variables podemos catalogarlas como intraoperador y entre operadores. Este procedimiento lo podemos explicar de la siguiente manera: si una misma persona realiza la medición con el mismo instrumento a la misma unidad de estudio se tendrían que obtener los mismos resultados; esto sería una estabilidad intraoperador. En el segundo escenario, sería si dos evaluadores distintos utilizan un instrumento para evaluar a la misma unidad de estudio, significaría que el resultado también debe ser igual. Es decir que se trata de una estabilidad interoperador. En un tercer escenario, si evaluamos la misma variable en el tiempo también tendría que mantenerse estable. Estos resultados de los diferentes escenarios permiten reflexionar que los resultados de una medición son independientes del operador y del tiempo.

## Rendimiento

En este nivel de investigación, el instrumento de medición que se ha creado debe tener el grado óptimo de seguridad y de optimización. Para Caso, Díaz, & Chaparro (2013), *“el uso de metodologías para la optimización de la medida de constructos complejos propone la construcción de micro-instrumentos de medida a partir de instrumentos diseñados para un constructo específico”* (p. 28). Para lograr esto se debe hacer una calibración del punto de corte o baremación. Esto no es más que una optimización del punto de corte con fines diagnósticos.

Este procedimiento es una prueba de balance a la sensibilidad y la especificidad del instrumento que se pretende medir para evitar los errores de los niveles uno y dos antes mencionados, al tomar decisiones a partir del diagnóstico que se ha realizado en el instrumento validado. Caso, Díaz, & Chaparro, (2013) afirman que *“esta metodología busca seleccionar los ítems de la escala que mejor permitan mantener las características métricas de la misma. El objetivo es ir reduciendo*

*el instrumento, eliminando aquellos ítems que tengan un comportamiento menos claro o aporten menos información” (p.14).*

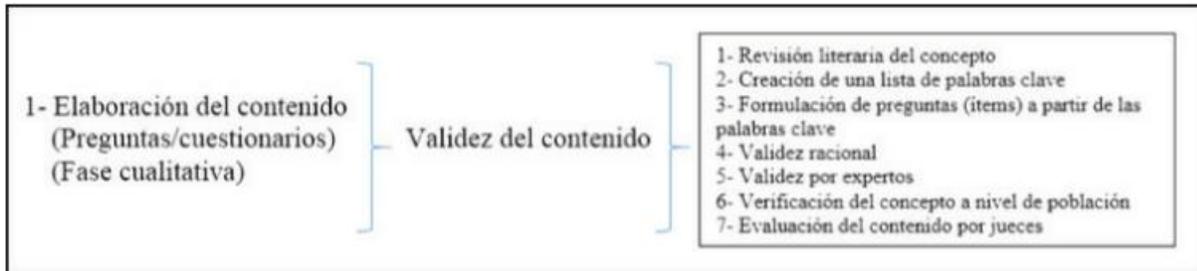
Los pasos presentados son los básicos requeridos para validar instrumentos de medición documental. El concepto más relevante es que para validar un instrumento no existe una receta única, esto tiene su razón de ser, porque la validación del instrumento es un diseño exclusivo de la investigación. Esto significa que por cada instrumento que se elabore la validación se realiza de forma distinta, lo que se necesita es tener claro el método con el cual se valida un instrumento.

Por otro lado, es importante conocer las herramientas estadísticas para realizar la medición de las propiedades métricas, ya que sin estadísticas no es posible realizar la validación de instrumentos de medición. Específicamente, podemos afirmar que la validez del contenido no asegura la validez total; se necesita procesar mediante los diferentes niveles de investigación y así ir por toda la línea de investigación que implica crear y validar un instrumento de medición de variable subjetiva.

## **Resultados**

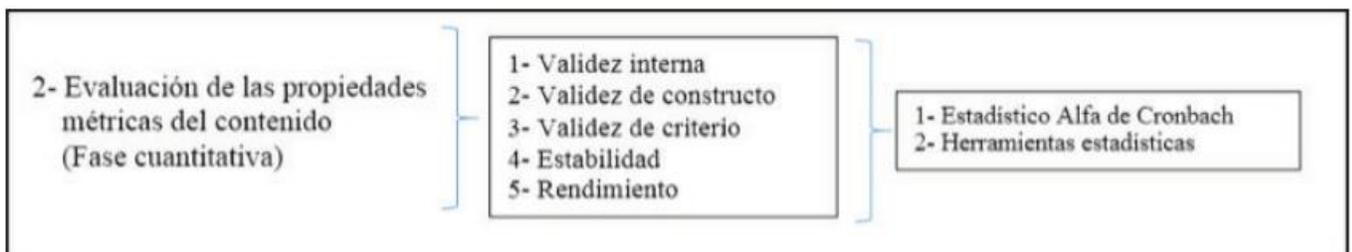
El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental para determinar la motivación de los estudiantes de ingeniería de la Universidad de Panamá, deberá cumplir con las fases determinadas por el investigador para abarcar teóricamente la mayor cantidad de elementos que contribuyan a su desarrollo, midiendo lo que debe medir y cumpliendo metodológicamente con el proceso de elaboración de contenido y la evaluación de las propiedades. Así, se presenta la propuesta de secuencia lógica para lograr este cometido. Ver Fig.1 y Fig.2.

**Figura 1**  
**Validación de contenido**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 2**  
**Validación de las propiedades métricas del instrumento.**



Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

En investigación, para la elaboración de instrumentos destinados a evaluar la relación de variables, se hace necesario y relevante pasar por todo un proceso sistemático en su elaboración, este proceso garantiza que la información de resultados que se obtenga sea válida, confiable y que conduzca a una toma de decisiones cónsona con las expectativas del investigador.

La creación de las preguntas (ítems) es el resultado de conocer el concepto del tema denominado validación del constructo que debe tener un respaldo de la validez racional, validez por expertos y aproximación de la población. De otra manera, el investigador obtendría información inadecuada

con resultados que afectarían la muestra representativa de la población en estudio y producir sesgos que distorsionarían los objetivos del investigador.

El procedimiento de la elaboración del instrumento de medición documental le permite al investigador definir para cada investigación un adecuado y único instrumento.

Es fundamental tener presente que sin la ayuda de la estadística no es posible realizar la validación de instrumentos documentales; la validez de contenido no asegura la validez total de un instrumento, se debe seguir los diferentes niveles de investigación para recorrer toda la línea que implica crear y validar un instrumento de medición para una variable subjetiva.

## REFERENCIAS

- Arribas, M. (2004). *Diseño y validación de cuestionarios. Matronas profesión*, 23-29.
- Caso, N., Díaz, C., & Chaparro, A. (2013). *Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. RIEE Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 137-145.
- Cupani et al. (2016). *Desarrollo de un banco de ítems para medir conocimiento en estudiantes universitarios. Revista de Psicología*, 25(2), 1-18.
- Fratlicelli, F.R., González, R.O., Uribe, A.F., Moreno, I., & Orengo, J.C. (2018). *Investigación: Diseño, construcción y validación de una escala para medir los factores psicosociales y la sintomatología orgánica en el área laboral. Informes Psicológicos*, 18(1), 95-112.
- García Sánchez, J., Aguilera Terrats, J., & Castillo Rosas, A. (2011). *Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 1-13.
- Lagunes Córdoba, R. (2017). *Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud. Psicología y Salud*, 27(1), 5-18.
- Merino, D. & Privado J. (2015). *Positive Psychological Functioning. Evidence for a new construct and its measurement. Anales de Psicología*, 31(1), 45-54.

- Pérez, J. A., Chacón Moscoso, S., & Moreno Rodríguez, R. (2000). *Validez del constructo: el uso de análisis factorial exploratorio- confirmación para obtener evidencias de validez*. *Psicothema*, 442-446.
- Robles, P., & Rojas, M. (2015). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada*. *Nebrija*, 18.
- Sánchez, R., & Echeverry, J. (2004). *Validación de escalas de medición en salud*. *Salud pública*, 302-3018.
- Shutteworth, M. (12 de Enero de 2009). *Validez de criterio*. Obtenido de <https://explorable.com/es/validez-de-criterio>.
- Soriano Rodríguez, A. (2014). *Diseño y validación de instrumentos de medición*. Editorial Universitaria Don Bosco, 19-40.
- Timarán Delgado, C., Moreno Portilla, M., & Luna Tascón, E. (2011). *Construcción y validación de un cuestionario para identificación de factores asociados al desempeño escolar (FADE)*. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(2), 57-67.

## Aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora

Págs. 64 - 81

Marlene Itchel  
Rosero

- Ministerio de Educación de Panamá
- Instituto Fermín Naudeau

marlenerosero02@gmail.com

Fecha de Entrega:  
Octubre de 2018

Fecha de Aceptación:  
Noviembre de 2018

### Resumen

La relación entre el aprendizaje y la comprensión lectora, tratados en esta investigación, tuvo el propósito de buscar respuestas a algunas de las dificultades que presentan los estudiantes de octavo grado de premedia del Instituto Fermín Naudeau (IFN). Para ello, se aplicaron cinco de las doce estrategias de lectura aplicadas por Deborah Adcock y sus colaboradores, quienes, mediante preguntas orientadoras logran identificar la comprensión de los contenidos fundamentales de un texto, contribuyendo así, al crecimiento intelectual de los estudiantes.

La metodología utilizada consistió en identificar y distinguir las principales deficiencias que presentan los estudiantes en la comprensión lectora, para lo cual se aplicó una muestra simple de 60 estudiantes, de un total de 165 que conforman el octavo grado del IFN. La misma, consistió en aplicar un pretest y un postest a los estudiantes seleccionados, los cuales fueron distribuidos en dos grupos, uno Experimental-A y el otro de Control-B. Los resultados encontrados permitieron contrastar las respuestas del grupo de estudiantes experimental en relación al grupo de control, encontrándose que los alumnos que integraron el Grupo Experimental A elevaron sus niveles de comprensión lectora.

### Palabras clave

Comprensión lectora, estrategias de lectura, estrategias de aprendizaje.

# Application of learning strategies for reading comprehension

## Abstract

The relationship between learning and reading comprehension, addressed in this research, was aimed at finding solutions to some of the difficulties faced by eighth graders of Instituto Fermín Naudeau High School (IFN), City of Panama. To do so, were applied five of the twelve reading strategies used by Deborah Adcock and her collaborators, who through guiding questions, manage to identify the comprehension of the fundamental contents of a text, thus contributing to the student's intellectual growth.

The applied methodology consisted in identifying and distinguishing the main deficiencies that students present in reading comprehension, for it a simple sample of 60 students was applied, out of a total of 165 that make up the eighth grade of the IFN. It consisted in administering a pretest and a posttest to the selected students, which were distributed in two groups, one Experimental-A and the other Control-B. The results found allowed to contrast the students' responses of the experimental group in relation to the control group, finding that the students of the Experimental Group A increased their levels in reading comprehension.

## key words

Reading comprehension, reading strategies, learning strategies.

## Introducción

Resulta difícil tratar el tema de la enseñanza aprendizaje de la lectura sin antes hacer referencia a la dificultad que le causa a los estudiantes y que estriba en comprender como construir sistemas de representación del habla dentro del grupo sociocultural de pertenencia. La humanidad recorrió un largo camino antes de lograr construir un sistema que permitiera a las personas comunicarse mediante unos signos convencionales con los que podían compartir significados.

Tomando estos datos como referencia, se puede sustentar que la aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora es una actividad compleja que consta de por lo menos tres componentes: el lector (que utiliza su conocimiento previo para hacer inferencias sobre el contenido de un texto), el texto (que transmite tanto los aspectos lingüísticos como los conceptos que el autor desea transmitir) y la tarea (la demanda cognoscitiva que el lector aporta para comprender el texto).

En Panamá, la comprensión lectora se ha convertido en un problema que enfrenta gran parte de la población estudiantil, debido, en parte, a que no existe en el sistema educativo un proyecto de lectura al que se le dé seguimiento continuo para evaluar el currículo y sus resultados en el contexto de la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje encaminadas a desarrollar habilidades de lectura y escritura esenciales.

Con miras a coadyuvar en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes, en este estudio, se partió del planteamiento teórico de Deborah Adcock y sus colaboradores quienes establecen doce estrategias de lectura comprensiva, no obstante, para su aplicación se seleccionaron cinco de ellas, que son las que contempla el currículum del MEDUCA para los estudiantes que pasan del nivel primario a la premedia, las cuales fueron aplicadas a 60 estudiantes de un total de 165 del octavo grado de educación premedia de la jornada matutina del IFN.

La metodología utilizada consistió en la aplicación de un pretest que permitió conocer su vocabulario, extraer correctamente las ideas principales de los textos, realizar inferencias contextuales y, finalmente, emitir un juicio crítico de lo leído.

Los cambios ocurridos en el proceso de aplicación de las estrategias, fueron evidenciados en un postest que indicó el desarrollo de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora. Esta afirmación no implica que se crea haber encontrado la solución definitiva e inmediata al problema de la comprensión de lectura, pues se tiene plena conciencia de que los procesos en el sistema educativo son progresivos y paulatinos. De ahí que estas estrategias se propongan como herramientas de aprendizaje conducentes a elevar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

### **Conceptos de comprensión lectora**

*“La comprensión lectora es un proceso simultáneo de decodificación y construcción de un texto escrito, dentro de un contexto de actividad y mediante las experiencias y conocimientos del lector”.* Ronsenblatt, 1978, citado por (Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez, H., 2012, p.186). Por esta razón, la construcción de la representación mental de un texto es un proceso abierto y dinámico, derivado de la relación recíproca entre el texto, el contexto y lector.

Con base en lo anterior, podemos afirmar que la competencia lectora, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es una de las herramientas psicopedagógicas de mayor importancia, debido al carácter cognitivo, afectivo y conductual que esta conlleva, así como una habilidad cognitiva necesaria para que los estudiantes logren un mejor desempeño en la realización de sus asignaciones. Por lo tanto, cuando el proceso de enseñanza- aprendizaje se ve afectado por la actitud positiva o negativa tanto del docente como del estudiante, se producen efectos colaterales positivos o negativos en los niveles de aprendizajes y en las áreas académicas; tanto que las dificultades que pudiese tener un lector en comprensión de textos bastan para ocasionar deficiencias en el rendimiento académico. En ese sentido, para entender la dimensión de la comprensión de un texto, es preciso aclarar que existen diversas definiciones teóricas de este constructo, influenciadas, cada una, por posturas de lingüistas, psicolingüistas, sociolingüistas y basadas en los postulados generados de las distintas investigaciones que, en el marco de la comprensión lectora, se han realizado.

## Importancia de la comprensión lectora

La comprensión lectora está considerada como un aspecto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que estamos convencidos de que un alumno que entiende lo que lee es capaz de lograr su desarrollo académico y personal; por el contrario, el tener bajos niveles de lectura, lo que algunos teóricos denominan “síndrome de la pobreza”, trae como consecuencia escaso vocabulario, frecuentes errores ortográficos, mala decodificación textual, incapacidad para resumir y para argumentar, todo lo cual conduce, probablemente, al fracaso escolar.

Para reafirmar esta posición (Ceballos Macías, 2014) señala lo siguiente:

*La comprensión lectora es una de las competencias básicas que todos los alumnos deben tener bien desarrollada al llegar a secundaria y así poder acceder de forma directa a todas las materias del currículo actual del sistema educativo. Una mejora en las distintas capacidades que conforman la comprensión lectora se verá reflejada no sólo en el mejor conocimiento del área de lengua, afectará a su vez a la mejora en el acceso a las demás asignaturas que tengan texto escrito que hay que comprender para poder estudiar.*

La competencia lectora en los estudiantes es básica para comprender las diferentes asignaturas que integran los planes de estudio. Más aún en el nivel de premedia y media. En los niveles más altos, la comprensión lectora cobra mayor importancia como resultado de un acto de comunicación entre el emisor de un mensaje y su destinatario. En esta relación resulta necesario conocer si el mensaje se ha redactado correctamente, si lo que se ha intentado decir ha sido interpretado educadamente y si la respuesta obtenida es la esperada. Para obtener éxito en la comprensión lectora no se deben imponer estilos, estrategias o textos que únicamente a los docentes les interesan, sino poner diferentes tipos textuales a su disposición como herramientas necesarias para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia lectora.

## **Estrategias de comprensión lectora y de lectura propuesta por Deborah Adcock.**

Deborah Adcock y su grupo (2010) proponen doce estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, las cuales fueron diseñadas para lograr un mejor y más efectivo enfrentamiento con el texto y permiten el desarrollo de habilidades esenciales para la comprensión lectora. En este estudio se tomaron solo cinco que son las esenciales que debe tener un estudiante de primaria cuando ingresa a la premedia.

Las estrategias planteadas por Adcock y sus colaboradores parten de preguntas básicas a otras más complicadas. Estas mismas estrategias fueron utilizadas previamente en la enseñanza del inglés L1 y L2, y los resultados obtenidos permitieron su adaptación a la enseñanza del español como lengua materna e incluso como lengua extranjera por la versatilidad de estas.

La lectura no se trata de un simple proceso mecánico o la traducción de códigos impresos, si no que implica además darle un significado para poder alcanzar la comprensión del mensaje.

Conviene desarrollar su comprensión lectora en función de sus necesidades y, por lo tanto, considerar la importancia de coadyuvar en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes, como una de las influencias positivas que puede potenciar una adecuada comprensión lectora y cuántas más oportunidades tenga para poder comparar y comprender su entorno, mejor uso podrá hacer de ellas.

A continuación se presentan las cinco estrategias tomadas de las doce de Deborah Adckok.. que fueron aplicadas en la investigación:

- Hallar la idea principal: Un artículo de periódico o de un documental nos dice lo más importante del tema. Esto puede aparecer al inicio, en el centro o al final de un escrito.
- Hechos y detalles: En una lectura se pueden hallar partiendo de la idea principal. Una vez que se conoce la idea principal se pueden encontrar los detalles que la apoyan o contribuyen a su desarrollo.
- Comprender la secuencia: se puede encontrar la secuencia en muchas lecturas pensando en el orden en que la información es presentada o pensando en qué sucede primero, qué ocurre en segundo y, en tercer lugar, y así sucesivamente. Una pista sería buscar palabras claves que

sugieran orden, tales como: primero, luego, a continuación, por último, finalmente, antes, después.

- Comparar y contrastar: contrastar es hallar en qué se diferencian esas cosas, en tanto que comparar es hallar en qué se parecen personas, lugares, objetos y sucesos.
- Distinguir entre hecho y opinión: una opinión es una declaración que expresa lo que piensa o siente alguien o, en todo caso, el autor de un texto.

Todas las estrategias esbozadas han dado resultados positivos en el campo de la docencia, lo que resulta satisfactorio para quienes dedican gran parte de su labor a promover hábitos de lectura que fomenten en el alumnado el placer de leer y el apego a los libros, fortaleciendo, con ello, competencias discursivas en la oralidad y la escritura.

En esta investigación, se espera que las consideraciones teóricas presentadas contribuyan a entender la problemática planteada y orientar la búsqueda de soluciones, basadas en la aplicación de las estrategias propuestas por Deborah Adcock, que, de ponerse en práctica, los docentes enseñarán a los estudiantes a encontrar las ideas más importantes de los textos de lectura, así como los detalles que las apoyan o contribuyen a su desarrollo, partiendo del entendimiento de la idea principal de la lectura. Asimismo, comprenderán diversas situaciones y podrán responder preguntas relacionadas con la idea principal. Todo esto contribuirá a una mayor eficiencia y rendimiento de los estudiantes, lo que les apoyará a lo largo de sus estudios, en su desempeño profesional e incluso personal.

### **Factores que se presentan en el aula de clases referentes al desarrollo de habilidades para la comprensión lectora.**

Existen diversas actividades que se pueden presentar en el aula de clases para desarrollar las habilidades para la comprensión lectora, que permiten adquirir, mejorar y consolidar esta competencia. Todo debe surgir de la interacción entre un texto y el estudiante, que debe contar con habilidades para construir su significado. Sin estas habilidades, el estudiante puede codificar el mensaje, pero no comprender lo que lee.

Para el bibliotecólogo y metodólogo, (Del Cid, Felipe, 2015, p. 50) de la Universidad de Panamá:

*La lectura como estrategia didáctica es una de las vías de aprendizaje más importante del ser humano, por lo tanto, juega un papel trascendental en la eficacia del trabajo intelectual de los docentes que utilizan diariamente técnicas apegadas al desarrollo de la comprensión lectora. Esto garantiza que el conocimiento de las técnicas tenga éxito y progreso en la lectura, cualesquiera que sean los formatos.*

Resulta innegable que esta tarea es responsabilidad del profesorado, sin embargo, esta no debe circunscribirse únicamente al área de Lengua Española y Literatura, sino que debe ser asumida como parte de un proceso de aprendizaje transversal que involucra también otras asignaturas, dado que incluye diversos aspectos lingüísticos que permiten adquirir las habilidades necesarias para interpretar, analizar, inferir, resumir y argumentar, en el marco de todas las áreas de estudio. Por esa razón, todo docente debe enseñarles a sus estudiantes que leer puede resultar divertido y muy productivo, porque los hace más competentes y eficientes para sus vidas y para su futuro personal, cultural y profesional.

También, es importante la labor de las bibliotecas en los centros educativos y el hecho de que exista un profesorado entusiasmado, apasionado por el arte de leer, que anime a los estudiantes a la lectura, para así convertirla en un hábito de vida.

Una de las propuestas para la potenciación de la comprensión lectora es la del proyecto PISA Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, 2000), que promueve la utilización de textos continuos y discontinuos, que estén vinculados a la vida diaria del lector. El proyecto PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, es una evaluación internacional estandarizada que se aplica al alumnado de 15 años. Se evalúa el rendimiento en tres ámbitos: Lectura, Matemáticas y Ciencias.

## **Factores que afectan la comprensión lectora en los estudiantes de octavo grado del Instituto Fermín Naudeau.**

La atención del alumno tiene una directa relación con la motivación implica la captación que pueda lograr respecto a un tema, una clase o un asunto; para lo cual el docente debe tener especial atención en lograr, de su parte, el interés. La no comprensión puede ser la falta de “actitud” del alumno, como estar directamente relacionada al desempeño del docente en su didáctica y en su pedagogía. El estilo de comunicación influye en prestar atención y mantener una conexión entre alumno-docente. Elegir las palabras evidencia una actitud de escucha y atención hacia el alumno o de ignorancia y desatención. Es más, es probable que esta actitud reafirme la autoridad del docente frente al aula y hasta el interés del alumno por la materia o el tema.

En el Instituto Fermín Naudeau, y en muchos colegios de educación premedia y media creen que los estudiantes al pasar de la educación primaria a la premedia, llevan ganada la competencia lectora, pero los docentes se han percatado que los alumnos de premedia no poseen las habilidades básicas que podrían posibilitar el análisis y la comprensión textual, además, les falta concentración y motivación por la lectura, lo que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es muy probable que, si los estudiantes logran potenciar sus competencias lectoras, mejorarán también su rendimiento académico. Es común escuchar, dentro del plantel, que, al estudiante, no le gusta leer.

Esto podría deberse a la falta de actividades de lectura en el hogar y en la escuela, así como a otras múltiples razones. Se necesitarían otros estudios para despejar esta interrogante, sin embargo, por la experiencia como docentes señalamos como causas probables, las siguientes: Un alto porcentaje de estudiantes pasan muchas horas solos o en compañía de un adulto mayor, pues sus padres trabajan, salen temprano de casa y regresan pasadas las seis de la tarde. En estos casos, ¿quién supervisa los estudios de los jóvenes y está pendiente de las actividades en que invierten su tiempo libre?

Ante esta situación compete a los docentes comprometidos emplear estrategias que contribuyan a fortalecer la capacidad de leer y comprender textos escritos, para que los estudiantes puedan realizar análisis, interpretaciones e inferencias locales, globales y correferenciales. Estas actividades, sin duda alguna, producirán un mejor enfrentamiento lector-texto-autor.

La realidad de los alumnos de octavo grado del IFN, desde nuestra experiencia como docentes y a partir de la observación a los alumnos, demuestra que será posible prestar atención que el planteamiento, no está lejos de constituir un problema actual y circundante que es objeto primordial de esta investigación. Los factores son los siguientes:

- Ambiente físico: son las condiciones de los espacios físicos y el entorno auditivo que pueden influir a la hora de estudiar. Algunos alumnos de octavo grado del Instituto Fermín Naudeau, al preguntarles sobre las causas de sus fracasos en las pruebas sumativas señalaban que estos se debían a que no poseían un espacio aislado para estudiar, por lo que tenían que hacerlo en los espacios que compartían con toda la familia, lo que les ocasiona dificultad para concentrarse.
- Estado fisiológico: son las condiciones físicas de salud que influyen a la hora de estudiar. Algunos estudiantes de octavo grado del Instituto Fermín Naudeau expresan que no pueden cumplir debidamente con sus tareas escolares porque deben dedicarse a múltiples actividades en el hogar, lo que además de acortar el tiempo para realizar sus deberes escolares, los deja agotados; otros explican que necesitan anteojos, pero no los tienen; y una gran cantidad de ellos, que no reciben una alimentación adecuada. Estos problemas dificultan el proceso de aprendizaje en los estudiantes del Instituto Fermín Naudeau.
- Lectura: se mide la comprensión lectora en los tres niveles: literal, inferencial y el del pensamiento crítico. A gran parte de los alumnos les cuesta comprender textos sencillos, no entienden las indicaciones de las pruebas y talleres por lo que requieren explicación por parte del docente o de algún compañero.
- Técnicas de estudio: se observó si los estudiantes utilizaban determinadas estrategias de estudio para mejorar su rendimiento. Se llegó a la conclusión de que pocos alumnos de octavo grado del Instituto Fermín Naudeau conocen técnicas de estudio para mejorar su aprendizaje y si las conocen no las ponen en práctica.
- Preparación de pruebas: anticipación y preparación a la hora de presentar pruebas. Gran parte del alumnado estudia un día antes de la prueba o intenta hacerlo el mismo día.
- Concentración: estrategias empleadas por los estudiantes que les permiten contribuir y enfocar su atención directamente en el estudio. Los alumnos, en su mayoría, tienen problemas de concentración, se distraen con facilidad, estudian viendo la televisión, escuchando música o con el celular en la mano, entre otros distractores, lo que dificulta su proceso de aprendizaje.
- Actitud hacia el estudio: se intenta detectar si el estudiante tiene entusiasmo, ilusión, expectativas,

desilusión, desgano al realizar sus deberes escolares, pues todo ello puede influir positiva o negativamente sobre el rendimiento en los estudios.

### Descripción y análisis de los resultados

En este apartado se describen y analizan los resultados obtenidos en dos grupos de estudiantes del octavo grado matutino del IFN, que fueron seleccionados para participar en la investigación sobre la aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora.

La muestra estuvo representada por 60 (36%) estudiantes de los 165 del total, que conforman los cinco grupos de octavo grado del IFN, de los cuales 30 representaban al grupo A Experimental, con el cual se trabajó de manera específica a fin de fortalecer las áreas más débiles de comprensión lectora encontradas en el diagnóstico; el otro grupo, octavo B, sirvió de Control. Este proceso se desarrolló durante 20 semanas, que corresponden a 40 sesiones de clase de 45 minutos cada una.

**Tabla 1.**

***Población de los estudiantes de octavo grado del Instituto Fermín Naudeau***

Elemento poblacional	Población	muestra		
		Grupo A Experimental	Grupo B Control	Total
Estudiantes de 8.º grado	165 estudiantes	30	30	60

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos obtenidos de la investigación.

Para la comprensión lectora en los estudiantes de octavo grado seleccionados se utilizó un listado de tareas y actividades (Tabla 2), las cuales fueron aplicadas al grupo Experimental A; mientras que al grupo Control B, no se le aplicó este listado, que permitió contrastar la efectividad de las estrategias antes mencionadas.

**Tabla 2****Tareas y actividades.****Actividades desarrolladas con los estudiantes de octavo grado.**

## Actividades desarrolladas con los estudiantes de octavo grado.

Análisis crítico para seleccionar las lecturas y luego modificarlas para su aplicación a los estudiantes de octavo, grado del Instituto Fermín Naudeau.

Evaluación de referencias:

Se aplican las cinco estrategias de comprensión lectora para analizar y controlar el progreso de los estudiantes.

Post-evaluación:

Se les aplica una lectura con las cinco estrategias para revisar cuánto se aprendió durante la enseñanza de las habilidades.

---

Determinar la dificultad de comprensión lectora de los estudiantes.

---

Implementación de las estrategias de lectura con los estudiantes del Grupo A- Experimental, por medio de talleres, para mejorar la comprensión lectora. Luego de la explicación, se aplicará el postest.

---

Cronograma para desarrollar las 5 estrategias de lectura.

Aplicación de pruebas posteriores a la implementación del proyecto de comprensión lectora y evaluación de los resultados.

1-Idea principal. 2-

Hechos y detalles

Desarrollar talleres de las dos estrategias para verificar cuál causa mayor dificultad.

---

3-Comprender la secuencia

4-Comparar y contrastar 5-

Hecho y opinión

Desarrollar taller de las tres estrategias para verificar cuál causa mayor dificultad.

---

**Fuente:** Elaboración propia en base a las estrategias de Adcock y colaboradores (2010).

Las tablas 3 y 4 muestran los resultados obtenidos en el pretest, el cual se aplicó en los dos grupos: Octavos A y B, misma que consistió en la realización de tres lecturas en cada grupo. Las estrategias que se aplicaron en el estudio fueron: Idea principal; Hechos y detalles; Comprender la secuencia; Comparar y contrastar; y Hecho y opinión.

En cuanto a los resultados obtenidos en cada una de las lecturas de los Libros 1, 2 y 3, se puede apreciar en la Tabla 3-Grupo A, con relación a los cinco estrategias, que en la Idea principal, se obtuvieron 10 respuestas buenas y por mejorar 80 respuestas; en cuanto a Hechos y detalles, se manifestaron 32 respuestas buenas y por mejorar 58; con relación a la estrategia Comprender la

secuencia, los resultados indicaron que cinco fueron buenas y 85 por mejorar; la estrategia Comparar y contrastar, obtuvo 15 respuestas buenas y por mejorar 75; en la estrategia Hecho y opinión, siete respuestas fueron buenas y 83 respuestas por mejorar.

Del total de las 450 respuestas en las cinco estrategias de comprensión lectora, se evidencia que solamente 70 respuestas del grupo-A, fueron buenas, es decir, un 15% y por mejorar 380 respuestas, un 85%.

**Tabla 3**

***Pretest del Octavo A, Según las Lecturas de los Libros 1, 2, 3.***

Estrategias	Total	Pretest Experimental Grupo A					
		Libro 1		Libro 2		Libro 3	
		B*	PM**	B	PM	B	PM
	450	31	119	22	128	17	133
1. Idea principal	90	7	23	3	27	0	30
2. Hechos y detalles	90	11	19	11	19	10	20
3. Comprender la secuencia	90	3	27	1	29	1	29
4. Comparar y contrastar	90	9	21	2	28	4	26
5. Hecho y opinión	90	1	29	4	25	2	28

**Fuente:** Elaboración propia, con datos obtenidos del pretest.

\* Bueno / \*\* Por Mejorar.

En la Tabla 4, se presentan los resultados del pretest del Grupo B, según los resultados obtenidos en cada una de las lecturas seleccionadas en los Libros 1, 2 y 3. La valoración en las cinco estrategias de comprensión lectora son las siguientes: en la Idea principal, 27 respuestas fueron buenas y por mejorar 63; en la estrategia Hechos y detalles, se obtuvieron 43 respuestas buenas y por mejorar 47; en Comprender la secuencia, los resultados en dicha estrategia fueron 14 respuestas buenas, mientras 76 respuestas fueron por mejorar; la estrategia Comparar y contrastar, obtuvo 22 respuestas buenas y 68 por mejorar; y por último, la estrategia Hecho y opinión, 18 respuestas fueron buenas y 72 respuestas por mejorar.

En cuanto a las 450 respuestas de Grupo B, en las cinco estrategias, se contrastó que 125 respuestas fueron buenas, es decir, un 28% y 325 respuestas por mejorar, un 72%.

Las comparaciones entre los grupos A y B relacionados con el pretest, nos indicó que el Grupo B, mostró una mayor comprensión lectora, con 125 respuestas buenas, en comparación con el grupo A Experimental, que obtuvo solamente 70 respuestas buenas.

**Tabla 4**  
**Pretest del Octavo B, Según las Lecturas de los Libros 1, 2, 3.**

Estrategias	Total	Pretest Experimental Grupo B					
		Libro 1		Libro 2		Libro 3	
		B*	Pm**	B	Pm	B	Pm
	450	44	106	42	108	39	111
1. Idea principal	90	14	16	7	23	6	24
2. Hechos y detalles	90	9	21	18	12	17	13
3. Comprender la secuencia	90	5	25	3	27	6	24
4. Comparar y contrastar	90	8	22	5	25	9	21
5. Hecho y opinión	90	8	22	9	21	1	29

**Fuente:** Elaboración propia, con datos obtenidos del pretest. \* Bueno / \*\* Por Mejorar.

En las tablas 5 y 6 se muestran los resultados del postest aplicados en los dos grupos, A- Experimental y B- Control. Estos datos surgen de las tres lecturas en cada uno de los grupos. Así mismo, las estrategias que se aplicaron fueron: Idea principal; Hechos y detalles; Comprender la secuencia; Comparar y contrastar; y Hecho y opinión.

En cuanto a la Tabla 5 Grupo A- Experimental los resultados obtenidos en el Postet en cada una de las lecturas de los Libros 1, 2 y 3, se pueden apreciar en las cinco estrategias de comprensión lectora lo siguiente: Idea principal, 50 fueron buenas, y por mejorar hubo 40 respuestas; en la estrategia Hechos y detalles, se obtuvo 54 respuestas buenas, y por mejorar 36; en Comprender la secuencia, 47 respuestas fueron buenas y 43 por mejorar; la estrategia Comparar y contrastar, obtuvo 47 respuestas buenas y 43 por mejorar; para la estrategia Hecho y opinión, también 47 respuestas fueron buenas; y 43 por mejorar. Estas tres últimas estrategias obtuvieron los mismos puntajes.

En cuanto a las 450 respuestas del Grupo A en las cinco estrategias del postest, se contrastó que 245 respuestas fueron buenas, un (54%) y por mejorar 205 (46%).

**Tabla 5**

**Postest de los estudiantes de octavo A, según las Lecturas de los Libros 1, 2, 3.**

Estrategias	Total	Postest Experimental Grupo A					
		Libro 1		Libro 2		Libro 3	
		B*	Pm**	B	Pm	B	Pm
	450	82	68	83	67	80	70
1. Idea principal	90	20	10	15	15	15	15
2. Hechos y detalles	90	16	14	19	11	19	11
3. Comprender la secuencia	90	15	15	15	15	17	13
4. Comparar y contrastar	90	15	15	17	13	15	15
5. Hecho y opinión	90	16	14	17	13	14	16

**Fuente:** Elaboración propia, con datos obtenidos del postest. \* Bueno / \*\* Por Mejorar.

La Tabla 6-Grupo B- Control muestra los resultados del Postest, obtenidos en cada una de las lecturas de los Libros 1, 2 y 3, donde se aprecian las cinco estrategias de comprensión lectora: Idea principal, 51 fueron buenas y por mejorar hubo 39 respuestas; en la estrategia Hechos y detalles, se obtuvo 58 respuestas buenas y por mejorar 32; en Comprender la secuencia, 48 respuestas fueron buenas y 42 por mejorar; la estrategia Comparar y contrastar, obtuvo 39 respuestas buenas y 51 por mejorar; y para la estrategia Hecho y opinión, 40 respuestas fueron buenas y 50 por mejorar.

En cuanto a las 450 respuestas del Grupo B en las cinco estrategias, se contrastó que 228 respuestas fueron buenas, es decir, un 51% y por mejorar 222 un 49%. Para ilustrar esta situación.

**Tabla 6****Postest de los estudiantes de octavo B, según las Lecturas de los Libros 1, 2, 3.**

Estrategias	Total	Postest Experimental Grupo B					
		Libro 1		Libro 2		Libro 3	
		B*	Pm**	B	Pm	B	Pm
	450	73	77	79	71	84	66
1. Idea principal	90	18	12	11	19	22	8
2. Hechos y detalles	90	15	15	20	10	23	7
3. Comprender la secuencia	90	10	20	17	13	21	9
4. Comparar y contrastar	90	15	15	16	14	8	22
5. Hecho y opinión	90	15	15	15	15	10	20

**Fuente:** Elaboración propia, con datos obtenidos del postest. \* Bueno / \*\* Por Mejorar.

Los resultados obtenidos en el grupo A Experimental evidencian 70 respuestas buenas en el pretest; y para el postest 245 respuestas buenas y en cuanto a las respuestas por mejorar, se obtuvo 380 en el pretest; y 205 en el postest. Identificándose que la intervención realizada fue efectiva al rendimiento de la comprensión lectora (actividades y tareas explicadas en la Tabla 2.).

En cuanto a los resultados del grupo B Control se obtuvo en el pretest 125 respuestas buenas y para el postest 228 buenas. En las respuestas por mejorar, se obtuvo 325 en el pretest; y 222 en el postest. Lo cual demuestra también una mejoría en la comprensión lectora.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo experimental, octavo A, en el pretest fueron muy deficientes. No obstante, luego del reforzamiento ofrecido, se pudo observar una gran mejoría, lo que se evidenció en la evaluación del postest, cuyos resultados fueron alentadores. Esto nos indica que, con una buena guía y el ejercicio constante de la lectura, los estudiantes pueden elevar sus niveles de comprensión lectora, lo que será beneficioso para su desempeño académico, no solo en la materia de lengua española sino también en las demás del currículo.

Una de las estrategias que mayor dificultad causó a los estudiantes en su aplicación fue la de comprender la secuencia, pues como indican los resultados, del pretest, la mayoría de ellos no logró comprender el orden en que se presentaban los sucesos en el relato. Pese a lo dicho, hay que mencionar que sí hubo mejoría en los resultados de la aplicación de esta estrategia en el postest con respecto a los resultados del pretest, lo que nos alienta, pues esto nos indica que con algo más de constancia y guía, los estudiantes pueden mejorar su rendimiento académico.

Otra de las estrategias que causó dificultad a los estudiantes, en el pretest, fue la concerniente a diferenciar entre un hecho de una opinión, pues como se observa en los resultados de las pruebas por ellos resueltas, estos fueron muy bajos. Consideramos que, en gran medida, las deficiencias en la comprensión lectora demostradas por los estudiantes se deben a la falta de concentración. Esto lo pudimos constatar por su desenvolvimiento durante los momentos en que presentaban las pruebas aplicadas para efectos de esta investigación. A los estudiantes se les dificulta mantener su atención fija en un mismo punto por mucho tiempo.

A diferencia de los estudiantes del octavo A, los del octavo B, obtuvieron resultados más favorables en el pretest, ya que demostraron mayor habilidad en la comprensión de lectura e incluso para la aplicación de las estrategias básicas de comprensión que se pretendía aplicar en el desarrollo de la investigación. Al aplicárseles el postest se observó una leve variación en sus resultados, aún favorables, pero que podrían ser mejores si se les brindara la orientación adecuada para elevar sus niveles de lectura.

La utilización de métodos instruccionales para la enseñanza de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora muestra que la ejecución de los estudiantes que reciben materiales diseñados para la enseñanza de la lectura en el octavo nivel puede lograr la adquisición selectiva de la información.

Esta investigación demostró que es posible promover el uso adecuado de estrategias de lectura a partir de la enseñanza explícita de las mismas, ya que aun cuando existan deficiencias en la lectura en lengua materna, éstas se pueden salvar por medio de recursos y técnicas que modelen el uso de estrategias de lectura.

Las deficiencias encontradas en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado del Instituto Fermín Naudeau pueden superarse asumiendo la responsabilidad tanto administrativa como docente. Una solución, en primera instancia, puede ser capacitar a los docentes del Departamento de Español en la aplicación de las doce estrategias propuestas por Deborah Adcock, después será necesario que se unan todas las áreas del conocimiento. Se espera que, a través de estas estrategias, el conocimiento y la actualización de cada docente sea un factor que active sus clases para mejorar la calidad de la enseñanza en el Instituto Fermín Naudeau.

## REFERENCIAS

*Adcock, D. (2010). Comprehensive Assessment of Reading Strategies. U.S. & Canadá: Curriculum Associates, Inc.*

*Ceballos Macías, P. (11 de junio de 2014). La Importancia de la Comprensión Lectora en Secundaria. Obtenido de CINTECO: Psicología Clínica y Psiquiátrica: <https://www.cinteco.com/la-importancia-de-la-comprension-lectora-en-secundaria/>*

*Del Cid Felipe, J. A. (2015). Prefacio de la lectura y la bibliotecología en Panamá. Universidad de Panamá: Editorial Universitaria.*

*Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 1, 183-202.*

*Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española. Obtenido de <https://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>*

## Integración de habilidades lingüísticas y nivel de inglés general en estudiantes de licenciatura en inglés

Págs. 82 - 103

Ricardo  
Acosta G.

- Universidad de Panamá
- Departamento de Inglés

riacosta365@gmail.com

Fecha de Entrega:  
octubre de 2018.

Fecha de Aceptación:  
Noviembre de 2018.

### Resumen

En la actualidad, quienes se interesan por estudiar la Licenciatura en Humanidades con Especialización en Inglés ofrecida en la Universidad de Panamá (UP) no cuentan con el perfil de ingreso de otros tiempos, lo cual ha venido incidiendo sobre el nivel de inglés general oral y escrito de quienes egresan de dicha carrera luego de cuatro años de estudio. En un esfuerzo por responder mejor a las necesidades de aprendizaje de los nuevos interesados en estudiar esta carrera, en 2010 en la UP se decidió propiciar, durante los dos primeros años de la carrera, cierto grado de integración de las habilidades de la lengua, escuchar, hablar, leer y escribir. Para tal fin, se incorporaron cuatro nuevas asignaturas al plan de estudio de dicha licenciatura: Destrezas Lingüísticas Integradas I, II, III y IV. Un grupo completo de estudiantes de cuarto año nocturno, quienes habían completado el plan de estudio que contenía las cuatro nuevas asignaturas, fue sometido a una prueba oral y otra escrita con el fin de determinar si estos tenían un buen nivel de inglés oral y escrito (por lo menos intermedio). Los puntajes obtenidos por estos estudiantes en ambas pruebas demuestran que todos cuentan con niveles de intermedio a intermedio alto de inglés oral y escrito. En el presente artículo compartimos los resultados obtenidos por los estudiantes en las mencionadas pruebas y las posibles implicaciones de dichos resultados.

### Palabras clave

Destrezas lingüísticas segregadas, destrezas lingüísticas integradas, nivel de inglés, inglés general, transformación curricular.

## Integration of language skills and general English level in students of a bachelor's program in English

### Abstract

Nowadays, people who want to pursue a bachelor's degree in English at the University of Panama do not fit the ideal profile of olden times; this situation has been having a negative impact on the level of oral and written English of those who graduate from such program after four years of study. In an effort to better respond to the learning needs of this new type of students, in 2010 a decision was made about this: to promote, during the first two years of the bachelor's program, some type of integration of all the language skills, listening, speaking, reading, and writing. To that effect, four new subjects were introduced to the program: Integrated Skills I, II, III and IV. An entire group of seniors (fourth year students) of the night shift, who had already completed the program that included the four new subjects, took both an oral and a written exam to determine if they had a good level of oral and written English (at least an intermediate level). The scores obtained by these students in both exams demonstrate that all of them have from intermediate to high intermediate levels of oral and written English. In this article, we share the results obtained by the students in the aforementioned exams and discuss the possible implications of such results.

### keywords

Integrated language skills, segregated language skills, English level, general English, curriculum reform

## INTRODUCCIÓN

El dominio del idioma inglés es cada vez más importante en el mundo actual, particularmente para quienes se encuentran estudiando una carrera a nivel universitario que les otorgará el título de Licenciados en Humanidades con especialización en Inglés. Para que se cumplan los propósitos de la educación superior, es necesario que quienes obtengan el diploma de dicha licenciatura cuenten con las competencias que la sociedad requiere de los egresados de dicha carrera.

La UP se ha esforzado por llevar a cabo las transformaciones curriculares necesarias para hacerle frente a las demandas del mercado laboral y de diversos sectores de la sociedad. Entre los años 2007 y 2010, la licenciatura en inglés que ofrece esta universidad cumplió con todos los pasos que el proceso de transformación curricular requería y en el 2010 obtuvo como producto un nuevo plan de licenciatura en el que se incorporaron cuatro nuevas asignaturas: Destrezas Lingüísticas Integradas I, II, III y IV. Ello se hizo para atender la necesidad de integrar todas las habilidades de la lengua y así responder mejor a las necesidades de aprendizaje de los nuevos interesados en estudiar esta carrera, quienes no cuentan con el nivel de inglés de ingreso de otros tiempos.

Habiendo transcurrido un tiempo considerable de la implementación del plan de estudio del 2010, se consideró oportuno hacer un estudio con el fin de evaluar las ventajas derivadas de la inclusión de las asignaturas integradoras antes mencionadas. El objetivo principal de la investigación fue evaluar el nivel de inglés general oral y escrito obtenido por un grupo de estudiantes de cuarto año nocturno del campus central de la UP quienes cursaron el plan de estudio de la Licenciatura en Humanidades con especialización en Inglés del 2010 que incluye las asignaturas en que se propicia el aprendizaje del idioma inglés de forma integrada.

Para quienes ingresan a la carrera de Licenciatura en Inglés es muy importante poder lograr comunicarse de manera fluida y correcta, así como obtener un dominio superior de la lengua inglesa, que les permita acceder a profesiones que requieren un nivel alto de conocimiento del inglés. Los cuestionamientos de varios sectores de la comunidad panameña en cuanto a las deficiencias demostradas por egresados de dicha carrera en sus habilidades de comunicación en inglés parecen indicar que la preparación que lo estudiantes recibieron con el plan de estudio anterior al del 2010 no tuvo suficiente influencia sobre el nivel de inglés oral y escrito.

En este sentido, una evaluación realizada a los directores de escuela sobre las habilidades de los profesores egresados de la escuela de inglés, evidenció los siguientes resultados: el 53% las calificó como buenas. En cuanto a las fortalezas y debilidades de las habilidades lingüísticas, el 60% de los encuestados estimó que la lectura es una fortaleza, mientras que la escritura y la comunicación oral fueron ponderadas como debilidades, con el 63% y el 76% respectivamente. Bracho, Nieto y Santamaría (2008).

Por otro lado, en lo que respecta a otra carrera ofrecida por la escuela de inglés hasta el 2010, el Técnico con Formación Especial en Inglés, la evaluación, determinó que el programa “*no brinda la formación necesaria para que el egresado domine las cuatro habilidades fundamentales del aprendizaje del inglés: comprensión, conversación, lectura y escritura*” (Alfaro, Howard y Wynter, 2009, p.58). Dicho programa constaba de cinco semestres durante los cuales los estudiantes debían no solo adquirir el dominio del inglés sino también aprender las técnicas para enseñarlo a nivel de pre-media. La carrera de Técnico con Formación Especial en Inglés fue cerrada por recomendación de la Comisión antes mencionada, luego de haber realizado todos los estudios necesarios.

En los tiempos actuales, la importancia del inglés como lengua global es incuestionable, por lo que llegar a ser un usuario competente de esta lengua es un objetivo altamente perseguido. De una manera sencilla, el aprendizaje del idioma inglés se puede definir como el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir, que permite a los alumnos integrarlas y utilizarlas a través de las estrategias que cada situación exija.

Un estudio publicado en 2012 en *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World* investigó las percepciones de los profesores sobre la importancia y el uso del idioma inglés para académicos y alumnos de alto nivel en lo que respecta a la enseñanza del inglés de manera integrada, las cuatro habilidades juntas en vez de manera separada. Éste fue un importante estudio experimental sobre percepciones de profesores sobre la enseñanza integrada de las habilidades lingüísticas del inglés en la educación de nivel terciario en Etiopía. Los participantes del estudio fueron 23 profesores de inglés de cinco universidades en Etiopía. Se les aplicó un cuestionario para investigar sus percepciones acerca de la importancia de diferentes destrezas lingüísticas y la frecuencia de uso de dichas destrezas para diferentes propósitos tanto en contextos académicos como

profesionales por parte de los alumnos (Oommen, 2012). Los resultados muestran que la enseñanza del inglés de manera integrada es un cambio de enfoque que deja a un lado el énfasis en las destrezas de escuchar y leer por una propuesta más integradora y pragmática.

En una dirección similar a lo anterior, desde los años 90s la carrera de Licenciatura en Humanidades con Especialización en Inglés ha pasado por transformaciones curriculares que han generado interrogantes sobre la mejor forma de lograr que los estudiantes obtengan un grado alto de fluidez y corrección en la lengua inglesa. Se ha debatido si son los cursos en los que se lidia con cada habilidad lingüística (escuchar, hablar, leer y escribir) por separado o aquellos en los que se integran dichas habilidades los que ofrecen las mejores garantías de lograr los resultados sobre el nivel de inglés esperados por todos

Antes de la transformación curricular que inició en el año 2007, los planes de estudio de la Licenciatura en Inglés incluían principalmente asignaturas que lidiaban con las habilidades lingüísticas de forma segregada y era posible obtener buenos resultados por parte de los egresados en lo que respecta a la fluidez oral y escrita en lengua inglesa. No obstante, es importante tomar en cuenta que en esos tiempos el contar con una buena base de conocimiento de inglés era un requisito indispensable para las personas que ingresaban a la licenciatura en inglés, ya que, como decían los profesores más antiguos de dicha carrera, *“a la licenciatura en inglés no se venía a aprender inglés sino a pulirlo (perfeccionarlo).”*

Desde septiembre de 2011 hasta diciembre de 2013, el autor fungió como director de la Escuela de Inglés de la Universidad de Panamá y durante ese tiempo pudo confirmar que el perfil de ingreso ideal antes planteado forma parte del pasado, ya que quienes se interesan por ingresar a la Licenciatura en Inglés de la UP no son las personas con conocimiento amplio del inglés que desean perfeccionarlo, sino más bien los que apenas cuentan con un nivel de inglés entre principiante y pre-intermedio. Ante dicha realidad ha surgido la necesidad de replantear la oferta académica.

Con el propósito de enfrentar el reto de proveer la formación adecuada a este nuevo tipo de estudiantes, en el 2010 se introdujeron al pensum de la licenciatura en inglés las asignaturas Destrezas Lingüísticas Integradas I, II, III, y IV. Esto se hizo con el fin de contar con asignaturas en las que se

podieran utilizar metodologías efectivas para el aprendizaje del inglés tales como “*content based instruction*” y “*task based language learning*”.

En la Escuela de Inglés de la Universidad de Panamá ya han culminado estudios varios grupos de la Licenciatura en Inglés que siguieron el plan de estudio que surgió de la reforma curricular del 2010 en el que se incluyeron las asignaturas antes mencionadas durante los dos primeros años de la carrera y se propició el aprendizaje de la gramática, la retórica y la dialéctica del inglés desde un enfoque integrado a través de metodologías integradoras tales como “*content based instruction*” y “*task based language learning*”. Dichas metodologías requieren del desarrollo de la comunicación y comprensión oral, así como de la lectura y la escritura de forma integrada, que es como se aprenden los aspectos fundamentales de un idioma más rápidamente y se potencia la fluidez oral y escrita para luego proceder a su perfeccionamiento.

Los cambios introducidos para propiciar la integración de aprendizajes parecen haber tenido una influencia positiva en el nivel de inglés de los estudiantes del grupo objeto del presente estudio, el cual siguió el plan de estudio del 2010, más es importante determinar de una manera objetiva qué tan mejor es el nivel de inglés que se ha podido lograr en dicho grupo, y así poder hacer recomendaciones tendientes a lograr el objetivo deseado por todos, que es el logro de mayores y mejores aprendizajes y poder seguir formando a los mejores especialistas en lengua inglesa de Panamá.

Para efectos de concentrarnos en la problemática, nuestro problema se ubicó en determinar cómo es el nivel de inglés general de los estudiantes que han seguido el plan de estudios del 2010, utilizando como referencia un grupo de cuarto año nocturno que culminó dicho programa en el campus central.

Tanto la efectividad comprobada de las teorías y métodos de enseñanza del inglés que favorecen la integración de la enseñanza de las habilidades lingüísticas y de otros aspectos de la lengua así como los logros positivos que se han venido obteniendo desde la reforma curricular del 2007, de la cual surgió el nuevo plan de estudio integrador para la Licenciatura en Inglés a partir del 2010, indican que estamos en el camino correcto para lograr el objetivo de mejorar significativamente el nivel de inglés de los egresados de la carrera de inglés de la UP.

Si en efecto se logra comprobar que los cambios que se han venido implementando han redundado en una mejora substancial de los conocimientos obtenidos y de las competencias orales desarrolladas, se podrá dar legitimidad a lo actuado hasta ahora y se podrá proponer mayores cambios basados en un enfoque integrado del aprendizaje del inglés.

El presente estudio reviste especial importancia para la toma de decisiones en cuanto a una re-organización del plan de estudio de la carrera de licenciatura en inglés vigente, de manera de propiciar aún más el aprendizaje del inglés de manera integral más que a través de asignaturas que lidien con cada habilidad lingüística y/o aspecto de la lengua de manera aislada durante los dos primeros años de la carrera.

Comprobar que las asignaturas integradoras y los métodos de enseñanza cuyo uso se ha favorecido en el programa del 2010 hayan hecho posible que los estudiantes obtengan el buen nivel de inglés al que aspiran redundará en beneficio tanto de estos estudiantes como de la sociedad. Así mismo, se logrará que la UP pueda seguir gozando del prestigio de ser la institución donde se forman los mejores profesionales en lengua inglesa y la meta de llevar a Panamá hacia un completo bilingüismo español-inglés se podrá conseguir en un menor plazo.

### **Materiales y método**

Esta investigación pretendió determinar de una manera objetiva qué tan bueno es el nivel de inglés general tanto oral como escrito que se ha podido lograr en un grupo de estudiantes que ha seguido el plan de estudios del año 2010 y así poder estar en condiciones de hacer recomendaciones para propiciar aún más el aprendizaje del inglés de manera integral. No ha sido la intención de esta investigación el hacer un estudio asignatura por asignatura ni hacer ningún tipo de análisis de similitudes y diferencias entre los planes, tanto de el del 2010 como de los anteriores, sino solo ponderar el posible efecto del enfoque integrado sobre el nivel de inglés propiciado con la inclusión de las asignaturas Destrezas Lingüísticas Integradas I, II, III y IV.

La investigación se llevó a cabo en el Campus central de la UP donde asisten principalmente estudiantes provenientes de las comunidades de Panamá Centro, San Miguelito, Panamá Este y

Panamá Oeste en edades de entre 17 y 50 años, principalmente del sexo femenino. La gran mayoría de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Inglés son de clase media baja y estudian en el turno nocturno en vista de que trabajan durante el día.

Tomando en cuenta lo anterior, y para evitar la introducción de variables tales como que si el estudiante es diurno o nocturno o que si está trabajando o no, que puedan alterar los resultados de manera significativa, la investigación se llevó a cabo solo con estudiantes del turno nocturno que se encontraban cursando el último año de su carrera y habían seguido el plan de estudio vigente a partir del 2010.

Algunas limitaciones de la investigación tienen que ver con la cooperación de los estudiantes y de los profesores al momento de realizarse la investigación, ya que la recolección de información involucraba que los estudiantes tomaran tanto una prueba oral como una escrita que inicialmente estaban planeadas de manera que todos pudieran tomarlas al mismo tiempo

Esta es una investigación exploratoria-descriptiva; exploratoria porque se midió por primera vez el grado de conocimiento de inglés general obtenido en la carrera de Inglés de la Universidad de Panamá; descriptiva porque se obtuvo un panorama general del nivel de inglés de los estudiantes que siguieron el plan de estudio que favorece la integración de destrezas lingüísticas (estableciendo la relación de las variables identificadas).

En cuanto a los materiales, se utilizaron libros y revistas especializadas, así como documentos electrónicos donde se discute el tema de la segregación versus la integración de las destrezas lingüísticas y sus efectos en el aprendizaje del inglés, tesis y los informes de las comisiones de la transformación curricular del año 2007, así como los planes de estudio de la licenciatura en inglés vigentes antes y después del año 2010.

Con la intención de recabar información relevante sobre los participantes en la investigación a través de medios que hayan sido ampliamente validados, se utilizó tanto la prueba de ubicación del libro American Headway, la cual tiene un puntaje máximo de 88, como el examen oral del Centro de Inglés para el Éxito (English for Professional Success) de Quality Leadership University, el cual

tiene un puntaje máximo de 40, instrumentos que por más de diez años han servido para medir niveles de conocimiento de inglés tanto oral como escrito en dicha universidad. Así mismo, se utilizaron las tablas de dicha universidad donde se detallan los niveles de inglés a los que corresponden los diferentes puntajes.

Los sujetos de la investigación fueron un grupo de estudiantes graduandos del turno nocturno de la licenciatura vigente a partir del 2010 que se encontraban cursando estudios en el campus central de la Universidad de Panamá. No se trabajó con una muestra, sino con el universo de los estudiantes del cuarto año de licenciatura nocturno (12 en total) que tomaron todas las asignaturas de primero, segundo, tercer y cuarto año del mencionado plan de estudio.

Las destrezas lingüísticas son cuatro: la comprensión oral, la expresión oral, la lectura y la escritura (listening, speaking, reading and writing). Por muchos años, expertos en la teoría y práctica sobre la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras han investigado y hecho recomendaciones sobre la importancia de trabajar estas cuatro destrezas básicas del lenguaje de un modo integrado y no como bloques aislados (Brown, 2008). Siguiendo estas recomendaciones, actualmente, las metodologías de la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera se centran en la realización de tareas comunicativas que involucran el uso auténtico y efectivo de la lengua que se aprende, integrando diversas destrezas en una misma actividad de aprendizaje ya sea de forma simultánea o sucesiva (Hinkel, 2006; Oxford, 2001).

Por otro lado, según Nicholas Delgrego (2009), el inglés general es el lenguaje que se utiliza todos los días para cosas ordinarias en una variedad de situaciones comunes. Dicho inglés general, tanto oral como escrito, fue el que se midió en los estudiantes objeto del estudio.

Con el propósito de saber si el nivel de inglés de los participantes del estudio es tan bueno como el que se espera de los egresados de programas de licenciatura en inglés, a estos se les aplicó un examen oral y uno escrito. Los indicadores que se usaron para determinar el nivel de inglés fueron los puntajes obtenidos por los sujetos del estudio en el examen oral y el escrito.

Tener un buen nivel de inglés general implica tener amplio conocimiento de gramática, vocabulario e inglés de uso diario, así como comprensión de lectura y expresión oral fluida sobre temas de la vida diaria. Quienes tienen un nivel de inglés de intermedio alto a avanzado cumplen con los mencionados requisitos.

El examen escrito American Headway Placement Test que tomaron los participantes del estudio tiene un puntaje máximo de 88 puntos e incluye secciones en que los ítems miden el conocimiento de inglés general en las áreas antes mencionadas. Por otro lado, el examen oral de nivel de inglés del Centro de Inglés de Quality Leadership University tiene un total de 40 puntos y mide de forma oral los mismos aspectos medidos en el examen escrito antes descrito. Los puntajes de entre 60 y 88 de un total de 88 puntos en el examen escrito y de 28 a 40 de un total de 40 puntos en el examen oral fueron utilizados como indicadores para determinar si los sujetos del estudio tienen un buen nivel de inglés. Quienes obtenían puntajes en los intervalos de puntos antes mencionados podían ser considerados como poseedores de un buen nivel de inglés general (de intermedio a avanzado).

A continuación presentamos las tablas del Centro de Inglés de Quality Leadership University utilizadas para determinar el nivel de inglés escrito, oral y combinado de los sujetos del estudio. Las mismas contienen los intervalos de puntajes correspondientes a los niveles (iniciales 1, 2 y 3; principiantes 1 y 2; intermedios 3, 4, 5, 6 y 7 y avanzados 8, 9 y 10) de inglés escrito (Tabla 1), de inglés oral (Tabla 2) y de inglés general (Tabla 3) producto de la suma de los puntajes del examen oral y escrito.

**Tabla 1****Niveles para el examen escrito American Headway Placement Test**

STARTER LEVELS	
Below 11 points	Starter 1
12-17 points	Starter 2
18-23 points	Starter 3
BEGINNING LEVELS	
24-29 points	Level 1
30-35 points	Level 2
INTERMEDIATE LEVELS	
36-41 points	Level 3
42-47 points	Level 4
48-53 points	Level 5
54-59 points	Level 6
60-65 points	Level 7
66-71 points	Level 8
ADVANCED LEVELS	
72-77	Level 9
Above 78 points	Level 10

**Fuente:** Quality Leadership University.

**Tabla 2****Niveles para el examen oral de Quality Leadership University**

STARTER LEVELS	
Below 5 points	Starter 1
6-8 points	Starter 2
9-11 points	Starter 3
BEGINNING LEVELS	
12-14 points	Level 1
15-17 points	Level 2
INTERMEDIATE LEVELS	
18-20 points	Level 3
21-23 points	Level 4
24-26 points	Level 5
27-29 points	Level 6
30-32 points	Level 7
33-35 points	Level 8
ADVANCED LEVELS	
36-37	Level 9
Above 38 points	Level 10

**Fuente:** Quality Leadership University.

**Tabla 3*****Niveles de inglés general (puntajes del examen oral y del examen escrito combinados)***

<b>STARTER LEVELS</b>	
Below 17 points	Starter 1
18-25 points	Starter 2
26-34 points	Starter 3
<b>BEGINNING LEVELS</b>	
35-43 points	Level 1
44-52 points	Level 2
<b>INTERMEDIATE LEVELS</b>	
53-60 points	Level 3
61-70 points	Level 4
71-79 points	Level 5
80-88 points	Level 6
89-97 points	Level 7
98-106 points	Level 8
<b>ADVANCED LEVELS</b>	
107-114	Level 9
Above 115 points	Level 10

**Fuente:** Quality Leadership University.

## Resultados, Análisis y/o Discusión

Para una mejor interpretación de los resultados resumidos en las tablas, se confeccionaron gráficas para cada una y así poder evidenciar claramente en qué niveles se sitúan los participantes. Las mismas ilustran las proporciones de estudiantes que obtuvieron puntajes dentro de los rangos para los niveles intermedios altos y para los avanzados, con el fin de dejar claro en qué rangos se concentra el mayor número de estudiantes, por las implicaciones que ello pueda tener para el estudio realizado.

Luego de calcular los puntajes obtenidos por los sujetos del estudio en el examen escrito y en el oral, se presentan tanto en tablas 4 y 5, como en las gráficas 1, 2 y 3 los puntajes y la frecuencia de los mismos. Posteriormente se procede a calcular la media, la mediana y la moda.

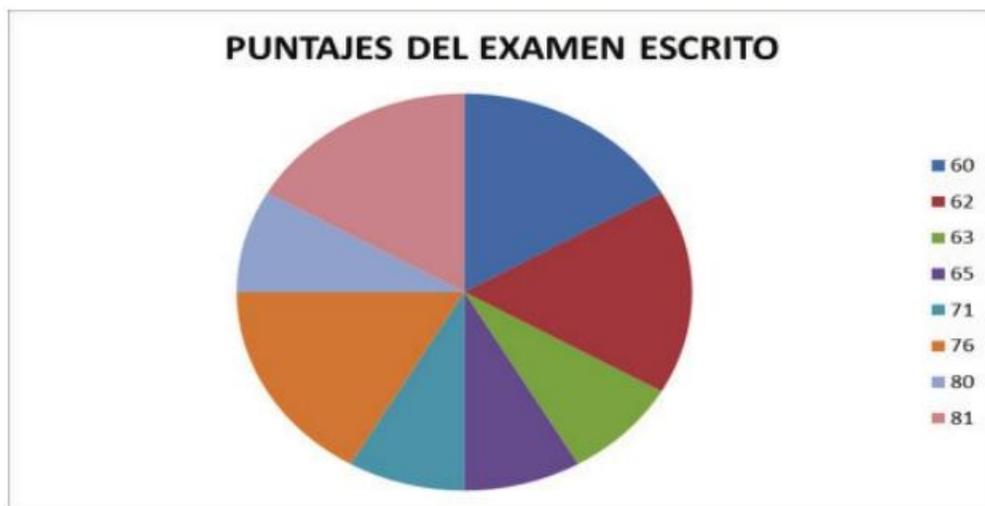
Una vez calculadas y presentadas las medidas de tendencia central, se procedió a determinar, por medio de una tabla, el número de estudiantes por encima y/o por debajo de 60-88 puntos para el examen escrito y de 28-40 puntos para el examen oral, para así llegar a conclusiones sobre el número de estudiantes con buenos niveles de conocimiento de inglés general.

Los puntajes obtenidos por los sujetos del estudio en el examen escrito American Headway Placement Test, se reflejan en la Tabla 4.

**Tabla 4**  
***Puntajes del Examen Escrito, Frecuencia y Nivel***

Puntaje	Frecuencia	Nivel
60	2	Level 7
62	2	Level 7
63	1	Level 7
65	1	Level 7
71	1	Level 8
76	2	Level 9
80	1	Level 10
81	2	Level 10

**Fuente:** Autoría del investigador.

*Figura 1: Puntajes del Examen Escrito*

**Fuente:** Autoría del investigador.

La cantidad de estudiantes que obtuvieron puntajes entre 60 y 65, correspondiente a niveles intermedios, iguala a la cantidad de estudiantes que obtuvieron puntajes entre 71 y 81, correspondiente a niveles intermedios altos (Level 8) y avanzados (Levels 9 & 10).

La media para los puntajes del examen escrito fue de 69.75, la mediana 68 y la moda 60, 62, 76 y 81. Todas estas medidas de tendencia central muestran que la mayoría de los participantes del estudio obtuvieron puntajes en el intervalo de puntaje correspondiente a los niveles intermedio altos de inglés escrito, siendo 60 el puntaje más bajo del rango para que todavía una persona pueda ser considerada como alguien que tiene un nivel intermedio alto de inglés escrito. Vale la pena resaltar que de hecho 2 participantes obtuvieron dicho puntaje mínimo.

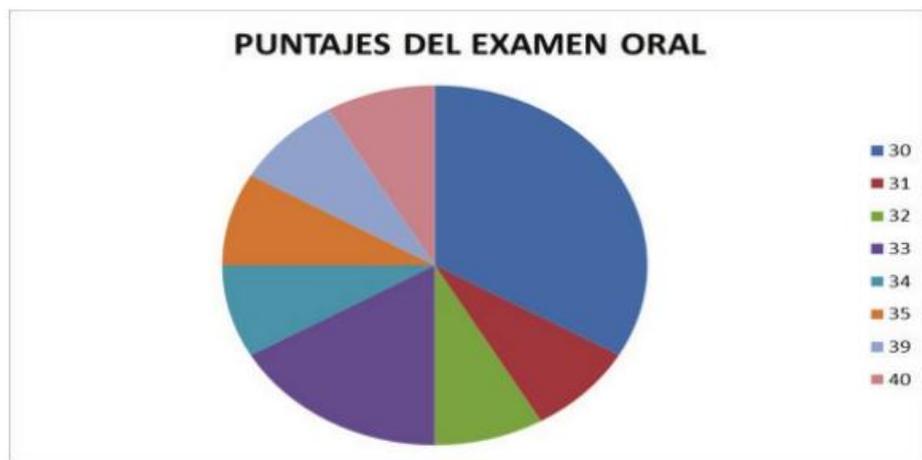
La Tabla 5 y la Figura 2, muestran los puntajes, frecuencia y nivel obtenidos por los participantes del estudio en el examen oral del Centro de Inglés para el Éxito (English for Professional Success) de Quality Leadership University.

**Tabla 5**  
**Puntajes del Examen Oral Frecuencia y Nivel**

Puntaje	Frecuencia	Nivel
30	4	Level 7
31	1	Level 7
32	1	Level 7
33	2	Level 8
34	1	Level 8
35	1	Level 8
39	1	Level 10
40	1	Level 10

**Fuente:** Autoría del investigador.

**Figura 2**  
**Puntajes del Examen Oral**



**Fuente:** Autoría del investigador.

La cantidad de estudiantes que obtuvieron puntajes en el intervalo de puntaje de 30

a 33, 8 en total, correspondientes a niveles intermedios, es dos veces la cantidad de estudiantes que obtuvieron puntajes en el rango de 34 a 40, 4 en total, correspondientes a los niveles intermedio altos (Level 8) y avanzados (Levels 9 & 10).

La media para los puntajes del examen oral fue de 33.08, la mediana 32.05 y la moda 30. Al igual que con el examen escrito, todas estas medidas de tendencia central muestran que la mayoría de los participantes del estudio obtuvieron puntajes en el intervalo de puntaje correspondiente a los niveles intermedio altos de inglés oral, siendo 28 el puntaje más bajo del intervalo que un/a participante puede obtener y aún poder ser considerado/a una persona con un nivel intermedio de inglés. Llama la atención el hecho de que los 4 participantes que obtuvieron 30 puntos aún se encuentran dentro del intervalo de puntaje de 30-35 establecido para los niveles intermedios altos de inglés oral (Levels 7 & 8).

Habiéndose establecido los intervalos de puntaje de 60 a 88 puntos para el examen escrito y de 28 a 40 puntos para el examen oral, como los puntajes que obtienen las personas con buen nivel de inglés, la Tabla 6 resume los puntajes obtenidos por los 12 participantes del estudio, todos dentro del intervalo de 60 a 88 para el examen escrito y de 28 a 40 para el examen oral. En la tabla, la columna denominada intervalo se refiere a los puntajes mínimo (60 para el examen escrito y 28 para el examen oral) y máximo (88 para el examen escrito y 40 para el examen oral) que una persona puede obtener para ser considerado alguien con un buen nivel de inglés escrito u oral (nivel de intermedio a avanzado).

**Tabla 6**

***Puntajes de los 12 Participantes e Intervalo de Puntaje para Niveles de Inglés Intermedios y Avanzados***

ESTUDIANTE	EXAMEN ESCRITO	INTERVALO	EXAMEN ORAL	INTERVALO
1	60	60-88	30	28-40
2	62	60-88	31	28-40
3	81	60-88	34	28-40
4	76	60-88	33	28-40
5	80	60-88	35	28-40
6	65	60-88	30	28-40
7	60	60-88	33	28-40
8	76	60-88	32	28-40
9	63	60-88	30	28-40
10	81	60-88	40	28-40
11	71	60-88	39	28-40
12	62	60-88	30	28-40

**Fuente:** Autoría del investigador.

Como queda evidenciado en la Tabla 6, el 100% de los participantes obtuvo puntajes de 60 o más en el examen escrito y de 28 o más en el examen oral, lo cual definiría a los participantes como personas con un buen conocimiento de inglés general. Así mismo, se puede apreciar en las tablas de equivalencia de Quality Leadership University, que los puntajes de 60 y 28 son los mínimos para los niveles intermedios de inglés escrito y oral respectivamente.

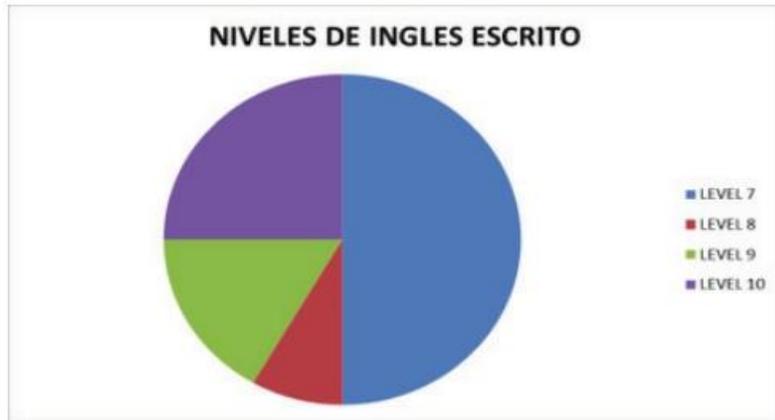
Teniendo como referencia las tablas de equivalencias utilizadas en Quality Leadership University para determinar niveles de inglés, en la Tabla 7 se presentan los puntajes obtenidos por los participantes con la equivalencia de nivel correspondiente tanto para el examen escrito y el oral por separado como para el puntaje combinado.

**Tabla 7**  
***Puntajes de los 12 Participantes y Niveles de Inglés***

	<b>EXAMEN ESCRITO</b>	<b>EXAMEN ORAL</b>	<b>PUNTAJE COMBINADO</b>
1	60/88 Level 7 (Intermediate)	30/40 Level 7 (Intermediate)	90/128 Level 7 (Intermediate)
2	62/88 Level 7 (Intermediate)	31/40 Level 7 (Intermediate)	93/128 Level 7 (Intermediate)
3	81/88 Level 10 (Advanced)	34/40 Level 8 (Intermediate)	115/128 Level 10 (Advanced)
4	76/88 Level 9 (Advanced)	33/40 Level 8 (Intermediate)	109/128 Level 9 (Advanced)
5	80/88 Level 10 (Advanced)	35/40 Level 8 (Intermediate)	115/128 Level 10 (Advanced)
6	65/88 Level 7 (Intermediate)	30/40 Level 7 (Intermediate)	95/128 Level 7 (Intermediate)
7	60/88 Level 7 (Intermediate)	33/40 Level 8 (Intermediate)	93/128 Level 7 (Intermediate)
8	76/88 Level 9 (Advanced)	32/40 Level 7 (Intermediate)	108/128 Level 9 (Advanced)
9	63/88 Level 7 (Intermediate)	30/40 Level 7 (Intermediate)	93/128 Level 7 (Intermediate)
10	81/88 Level 10 (Advanced)	40/40 Level 10 (Advanced)	121/128 Level 10 (Advanced)
11	71/88 Level 8 (Intermediate)	39/40 Level 10 (Advanced)	110/128 Level 9 (Advanced)
12	62/88 Level 7 (Intermediate)	30/40 Level 7 (Intermediate)	92/128 Level 7 (Intermediate)

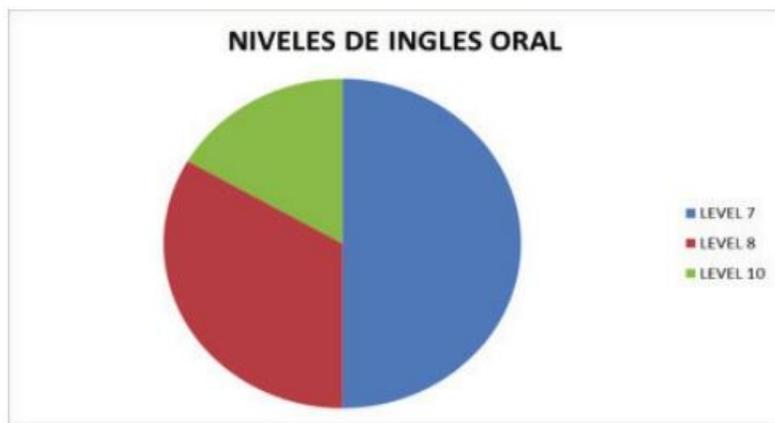
**Fuente:** Autoría del investigador.

*Figura 3: Niveles de Inglés según los resultados de la prueba escrita*



**Fuente:** Autoría del investigador.

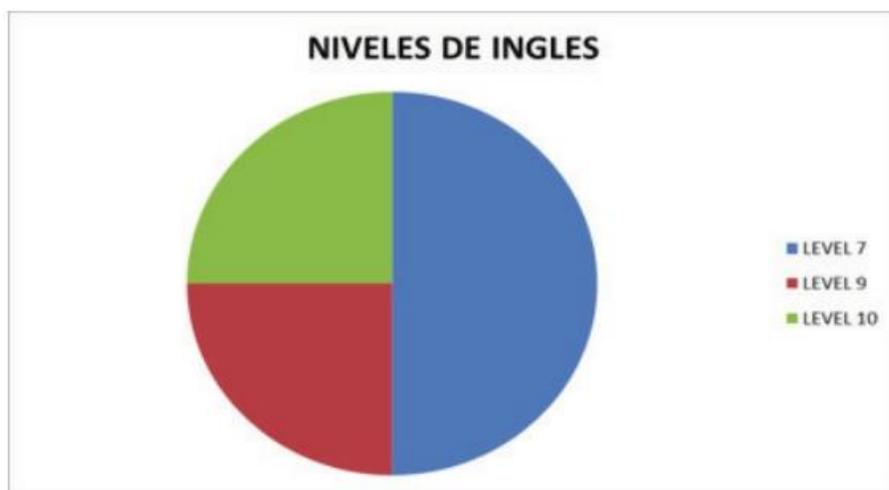
*Figura 4: Niveles de Inglés según los resultados de la prueba oral*



**Fuente:** Autoría del investigador.

Como se evidencia en las Figuras 3 y 4, cuando se consideran únicamente los niveles de inglés escrito, la cantidad de participantes que clasificaron en el nivel intermedio, 7 en total, supera ligeramente la de los que clasificaron como avanzados, ya que 6 de ellos, la mitad de los participantes, clasificaron en el nivel 7 y uno en el nivel 8. En cuanto a los niveles de inglés oral, la mayoría de los participantes, 10 en total, clasificaron en el nivel intermedio y solo 2 en el nivel avanzado. Nuevamente salta a la vista que la mitad de los sujetos de la investigación, 6 de ellos, clasificaron en el nivel 7 de inglés oral.

*Figura 5: Niveles de Inglés según los resultados combinados de ambas pruebas*



**Fuente:** Autoría del investigador.

Al ponderar los resultados combinados de ambas pruebas, surgió un escenario interesante en el que la mitad de los estudiantes, seis para ser más exactos, Figura 5, clasificó en el nivel 7 (intermedio), una cuarta parte (3 de 12) en el nivel 9/10 y la otra cuarta parte (3 de 12) en el nivel 10/10. En todos los casos se trata de niveles de dominio del inglés general de uso diario, no del especializado.

## CONCLUSIONES

Los datos obtenidos permiten indicar que la inclusión de las asignaturas Destrezas Lingüísticas Integradas I, II, III y IV en los dos primeros años de la carrera de Licenciatura en Inglés ha contribuido a elevar el nivel de inglés general de sus egresados y que estamos en el camino correcto para seguir mejorando y haciéndole frente a las demandas del mercado laboral y de diversos sectores de la sociedad.

La incorporación de las cuatro nuevas asignaturas, la cual se hizo para atender a la necesidad de integrar todas las habilidades de la lengua para responder mejor a las necesidades de aprendizaje de los nuevos interesados en estudiar esta carrera, quienes no cuentan con el nivel de inglés de ingreso de otros tiempos, ha tenido resultados positivos, pero todavía se puede mejorar aún más. Para ayudar a maximizar los aprendizajes que se logran en la Universidad de Panamá es recomendable que se re-estructuren las asignaturas de los dos primeros años del plan de estudio de manera de promover la enseñanza de las destrezas de manera integrada aún más.

Siendo el dominio del idioma inglés cada vez más importante en el mundo actual, particularmente para quienes se encuentran estudiando una carrera a nivel universitario que les otorgará el título de Licenciados en Humanidades con especialización en Inglés, reviste particular importancia el que se pueda corroborar hasta cierta medida la efectividad del uso de las teorías y métodos de enseñanza del inglés que favorecen la integración de las habilidades lingüísticas y de otros aspectos de la lengua así como los logros positivos que se han venido obteniendo desde la reforma curricular del 2007, de la cual surgió un nuevo plan de estudio integrador para la Licenciatura en Inglés a partir del 2010.

Ahora es posible ofrecerle mejores garantías a la sociedad de que, en cumplimiento con el propósito de la educación superior, quienes obtienen el diploma de la Universidad de Panamá que los acredita como expertos en lengua inglesa en verdad cuentan con las competencias requeridas por la sociedad en lo concerniente al inglés general.

El principal logro de la presente investigación ha sido comprobar que los 12 estudiantes de IV año nocturno de la Licenciatura en Humanidades con especialización en Inglés objeto del estudio,

que siguieron el plan de estudio aprobado en 2010 tienen un buen nivel de inglés general tanto oral como escrito. Todos tienen un nivel de intermedio alto, ya que en los exámenes utilizados para la medición todos obtuvieron puntajes en los intervalos establecidos para dichos niveles, de 60 a 88 puntos en el examen escrito y de 28 a 40 en el examen oral. Por lo tanto, se puede afirmar que estos estudiantes tienen amplio conocimiento de gramática, vocabulario e inglés de uso diario, así como comprensión de lectura y expresión oral fluida sobre temas de la vida diaria.

No cabe duda que es necesario seguir investigando para poder encontrar formas de trabajar y corregir las debilidades del plan de estudio vigente, así como para incorporar las mejores metodologías para garantizar el desarrollo de las competencias que la sociedad exige de un experto en lengua inglesa con un título de licenciatura. Sin embargo, queda claro que una mayor integración de las destrezas lingüísticas en los primeros años de la Licenciatura en Inglés representa una propuesta interesante para lograr que los egresados de dicha carrera puedan comunicarse en la lengua inglesa, tanto de forma oral como escrita, con mayor fluidez y corrección; todos estarán en capacidad de obtener un dominio superior del inglés que les permita acceder a profesiones que requieren de más que un conocimiento intermedio del inglés. Así mismo, la Universidad de Panamá podrá seguir gozando del prestigio de ser la institución donde se forman los mejores profesionales en lengua inglesa y la meta de llevar a Panamá hacia un completo bilingüismo español-inglés se podrá lograr en un menor plazo.

## REFERENCIAS

- Alfaro, M., Howard, I., and Wynter M. (2009). Transformación Curricular: Técnico con Formación Especial en Inglés. Universidad de Panamá*
- Bracho, A., Nieto, R. & Santamaría, J. (2008). 'Changes to the Bachelor's Program in English'. Tesis de Grado. Universidad de Panamá.*
- Brown, H. D. (2008). Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd Edition). Longman.*
- Delgado, N. (2009). Using English for Specific Purposes Skills in an English for General Purposes Classroom: Email as a Genre. library.nakanishi.ac.jp*

*Hinkel, E. (2006). 'Current perspectives on teaching the four skills'. TESOL Quarterly 40 (1): 109-131.*

*Oommen, Abraham. 'Teaching global English – a shift of focus on language skills'. The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (ILLALW) Volume 1 (1), December 2012; 10-20 ISSN: 5389-*

*Oxford, R. (2001). 'Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom'. ERIC Digest. ED456670.*

## Problemáticas educativas en las universidades africanas: La academia subsahariana frente a la globalización

Págs. 104 - 123

Maguemati  
Wabgou

- Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá
- Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
- Departamento de Ciencias Políticas

E-mail: mwabgou@unal.edu.co

Fecha de Entrega:  
Octubre de 2018.

Fecha de Aceptación:  
Diciembre de 2018.

### Resumen

El artículo apunta al tema de los desafíos de la educación superior en África y en la era de la globalización. Algunos de los desafíos derivados del impacto de la globalización que la academia subsahariana deberá asumir en la sociedad global del siglo XXI son la decolonialidad de los procesos de educación y aprendizaje; la (re)valorización de los valores tradicionales y los saberes endógenos; la promoción del pensamiento crítico; la gratuidad de la educación superior; el desarrollo de la educación continua, nocturna y a distancia; el fortalecimiento de los mecanismos y procesos de convalidación y homologación de diplomas y títulos; la reestructuración y flexibilización de la gestión universitaria (estructura administrativa y gerencial de la universidad); la mayor articulación de la docencia con la investigación; el fortalecimiento de los programas de investigación y posgrado; la intensificación del papel necesario del Estado en la financiación de las instituciones de educación superior; el fortalecimiento de la universidad y la educación pública; la internacionalización de la universidad a través de la cooperación y las redes interuniversitarias, con énfasis en la cooperación académica horizontal o sur-sur (África - Asia - América Latina y los caribeños). La recogida de la información plasmada de forma analítica y crítica en este trabajo obedece a lógicas investigativas, derivadas de la combinación de nuestras experiencias vividas como nativos de África y egresados de universidades africanas; con los conocimientos acumulados en el campo de estudios africanos que se articulan en torno a una revisión bibliográfica y un análisis exegético de textos afines a la temática de la educación superior en África.

### Palabras clave

Educación superior, África, África subsahariana, globalización.

## Educational problems in African universities: The sub-Saharan academy in the face of globalization

### **Abstract**

The article addresses the issue of the challenges of Higher education in Africa and within the framework of globalization. Regarding the systems of Higher Education, some of the challenges derived from the impact of globalization that Sub-Saharan Academy will have to assume in the global society of the Century XXI are the decolonization of the education and learning processes; the (re)evaluation of traditional values and endogenous knowledges; the promotion of critical thought and free Higher education; the development of the continuous, night and distance education; the strengthening of the mechanisms and processes of convalidation and homologation of diplomas and degrees; the restructuring and flexibilization of the university management (University's administrative and managerial structure); the greater articulation of teaching with research; the strengthening of investigation and postgraduate programs; the intensification of the necessary role of the State; the strengthening of the university and the public education; the internationalization of the university through the cooperation and the interuniversity networks, with emphasis on the horizontal or South-South academic cooperation (Africa - Asia - Latin America and the Caribbeans). The collection of information captured analytically and critically in this work is due to research logics, derived from the combination of our experiences lived as native of Africa and graduates of African universities; with the knowledge accumulated in the field of African studies that are articulated around a bibliographic review and an exegetical analysis of texts related to the subject of Higher education in Africa.

### **keywords**

High Education, África, Sub Saharan Africa, globalization

## INTRODUCCIÓN

*“La cuestión más importante de la universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza”* (Bricall, 2000, p.7).

Partimos del principio según el cual cualquier política de educación superior para los países africanos debe aprehender las transformaciones ocurridas en la sociedad con el fin de responder a los problemas de sociedad; hacer un balance general de las exigencias actuales en este sector superior de la educación de cara al futuro y proponer ideas orientadoras para los procesos de formación en el sector. Por lo cual, llama la atención la situación poco alentadora de jóvenes, hombres y mujeres africanos frente a la educación superior en términos de acceso de estudiantes, permanencia y graduación; lo que incita a proponer una opción para la orientación de las políticas de educación superior mediante los principios de educación incluyente, con enfoque diferencial concerniente con las relaciones de género y las personas oriundas de zonas rurales y urbanas. Lo anterior nos lleva a centrar el análisis en los desafíos de las academias en África subsahariana en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje en la era de la globalización.

### **I. Problemáticas de la educación superior en África: Acceso de estudiantes, Permanencia y Graduación en la Educación Superior**

La vocación de una universidad es, en la actualidad, responder o satisfacer a necesidades sociales básicas de supervivencia y aportar a los individuos las herramientas necesarias tanto para realizarse plenamente como Ser Humano, como para construir su identidad y definir sus formas de pertenencia a una sociedad cada vez más multicultural (Kymlicka, 2009), interconectado y global donde el reto de la interculturalidad e interseccionalidad no deja de plantearse como alternativas viables y pertinentes para la educación superior (Wabgou, 2014). En estas condiciones, se espera que la educación permitirá a los nuevos miembros de la sociedad reconocer los símbolos que identifican su sociedad, asumiendo su pasado o su historia para proyectarse hacia el futuro mediante la construcción de un proyecto o un modelo de sociedad incluyente donde jóvenes y mujeres, educados/as en el sistema de educación superior, puedan realizarse plenamente como ciudadanos/as.

La educación superior en África debe recuperar las experiencias acumuladas y arraigadas en las tradiciones del Estado incluyente, en el cual caben hombres y mujeres sin importar su edad y su origen social. Es entonces necesario dar sentido a los símbolos, valores, la idiosincrasia, las memorias, historias, costumbres sociales, el conocimiento sobre el entorno natural y social para afianzarlas en las políticas de educación superior en países africanos. En palabras de Misas Arango (2004), esta actitud permitirá:

*[...] trabajar productivamente para originar la riqueza que asegure el bienestar colectivo y para satisfacer las necesidades sociales fundamentales. Las necesidades sociales son materiales y simbólicas [...] Las dinámicas sociales actuales han puesto de presente la importancia social del conocimiento y la creatividad, y se ha hecho evidente que éste constituye la fuerza productiva fundamental de la época en la cual la ciencia y la técnica determinan el ritmo de producción de la riqueza y, por tanto, el desarrollo social. Las innovaciones producidas en el conocimiento y en las dinámicas del trabajo obligan a la educación superior a evaluar y reorientar sus estrategias, y a plantearse las posibilidades reales de flexibilización y diversificación que le permitan adecuarse a las nuevas posibilidades y exigencias, sin renunciar a sus fines legítimos y sin perder su identidad [...] [Se] requiere la competencia técnica necesaria para emplear de la manera más eficiente sus recursos para defender y ampliar su patrimonio cultural y material, para asegurar y fortalecer los vínculos sociales, y para hacer frente a los retos de la globalización y de la sociedad del conocimiento. Aunque las acciones orientadas a enfrentar este conjunto de problemas no dependan exclusivamente de la educación superior, es evidente que ésta tiene una responsabilidad central en la caracterización sistemática de los problemas y en el análisis de sus posibles soluciones. (p.13 y 14)*

No será posible alcanzar este ideal educativo, descrito por Misas Arango (2004), con lógicas imperantes de exclusión, marginación e invisibilización de las capas sociales femeninas, rurales y más jóvenes en los intersticios de las estructuras de la educación superior en África. Más allá de las limitaciones estructurales relacionadas con la supervivencia cotidiana, la pobre calidad de educación básica y secundaria, sobre todo en zonas rurales donde viven muchas de ellas, también aspiran acceder, cursar, permanecer y graduarse en universidades públicas y privadas de sus países. Es entonces perentorio o inaplazable impulsar este ideal ya que cuando cualquier universidad o instituto de educación superior incluye a un mayor número de jóvenes y mujeres oriundas de zonas

rurales y más desfavorecidas ; está contribuyendo al enriquecimiento de la comunidad académica y el resto de la sociedad.

Existen graves problemas en la educación superior en África debido a la falta de visión y audacia en las proyecciones de políticas de educación superior mediante la implementación de distintas reformas a lo largo de la historia de este segmento superior de la educación. A parte de las limitaciones en términos estructurales, relacionadas con una cobertura insuficiente, una calidad muy desigual de las instituciones (entre zonas urbanas y rurales; y entre lugares con mayor población de menos recursos) y los programas; existe una poca racionalidad de la oferta que, en esas condiciones, se orienta más por la rentabilidad de las formaciones ofrecidas que por las necesidades sociales y la falta o la exigua inserción y graduación de jóvenes (hombres y mujeres) en las universidades africanas. Lo anterior lleva a insistir en la pertinencia del papel de la Educación superior para la inclusión de estas capas sociales con el fin de aumentar su grado de participación ciudadana y crear propuestas que garanticen igualdad de oportunidades y derechos para la equidad de género en el marco de un Estado social de Derecho.

En este orden de ideas y con el fin de propulsar la inclusión de un mayor número de jóvenes y mujeres en la educación superior en África, es necesario plantear planes estratégicos de articulación en torno al acceso de estudiantes en las universidades, su permanencia; igual que su formación y graduación en la Educación Superior, con atención particular a las relaciones de género.

Acceso a la educación superior. La educación superior inclusiva debe contar con algunos lineamientos de base que deben elaborarse, teniendo en cuenta la necesidad de encontrar mecanismos concretos para incrementar la presencia de la juventud y las mujeres de origen rural en el sistema educativo superior del país. Esta necesidad debe contemplar la cuestión del acceso de estas poblaciones en todos los niveles del sistema educativo (Técnico Profesional, Tecnológico o Profesional Universitario). Eso requiere reforzar la educación básica, primaria, secundaria y media en las zonas rurales y más pobres: es una condición para impulsar iniciativas que permitan intercambiar experiencias con las Universidades que han alcanzado mayores adelantos en materia de inclusión de poblaciones más desfavorecidas en la educación superior a nivel internacional africano (por ejemplo el caso de Sudáfrica) .

Es aquí donde el tema de la gratuidad de la educación superior cobra mayor significado a la hora de pensar en la promoción de la cobertura (gradual o no) de la gratuidad, principalmente en el nivel de pregrado de las instituciones oficiales de la educación superior de acuerdo con las capacidades reales del Estado y el cumplimiento de unas las exigencias y unos requisitos que las instituciones oficiales de educación superior establezcan, conforme a su autonomía universitaria. En efecto, entendemos por gratuidad de la educación superior en África la eliminación total de los costos asociados a los procesos educativos (más conocidos como canasta educativa) o la supresión de algunos de los costos educativos establecidos en las instituciones públicas. Por cierto, dicha gratuidad en la educación debe ser medida no solamente en función de los ingresos de las familias que son los que determinan las posibilidades económicas de las mismas sino también de acuerdo al principio según el cual la educación es un derecho fundamental que el Estado debe garantizar. En este último caso, la gratuidad de la educación superior debe ser absoluta y total para toda la gente; y en las mismas condiciones. Así mismo, se vuelve el principio (y no la meta) de la política pública en educación, para lograr la inclusión plena de las mujeres, las personas oriundas de los sectores rurales y las más desfavorecidos de la sociedad.

Permanencia en la educación superior. Se hace necesario garantizar un sistema de acompañamiento a los estudiantes oriundos de zonas rurales ingresados en las Universidades con el fin de identificar y resolver los problemas con que arrastra el estudiante por su formación académica que suele ser baja, comparado con los demás estudiantes oriundos de zonas urbanas más favorecidas. En este orden de ideas, la Universidad en África debe brindar acompañamiento académico para efectos de la adaptación al ritmo de trabajo universitario, especialmente en las áreas de lenguaje (redacción de textos, comprensión de lectura y expresión oral) y matemáticas, entre otras.

Formación y graduación con enfoque rural en la educación superior. Teniendo en cuenta que la mayoría de las poblaciones africanas son rurales, es necesario fomentar la formación de estudiantes con sensibilidad y compromiso con las necesidades de las zonas rurales y campesinas tanto en el nivel de pregrado como de postgrado. La promoción y consolidación de grupos de investigación y programas de formación avanzada en temas de desarrollo del sector agrícola, desarrollo rural, economía rural, agronomía, salud en medios rurales, entre otros, es imprescindible para la puesta en marcha de programas de inserción laboral de egresados originarios de zonas rurales. Se debe hacer

énfasis en la necesidad del retorno (o el establecimiento) de egresados con formación apropiada a las zonas rurales para contribuir al desarrollo social, económico y cultural de sus habitantes. Eso es posible si el modelo educativo de educación básica primaria, secundaria y media para personas jóvenes y adultas incluye un enfoque diferencial de los sectores rurales y campesinos. Partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad, se debe definir las líneas de formación y los núcleos temáticos que integran las áreas fundamentales de la educación y organizan los saberes (incluyendo los tradicionales) con un enfoque interdisciplinario y de pertinencia curricular con sentido de desarrollo humano personal y social, comunitario y productivo, cultural, lúdico, científico y tecnológico.

Educación superior y relaciones de género. De igual manera en África, se debe tener en cuenta la relación de género en la implementación de políticas de educación superior para propulsar unas políticas de equidad de género en la educación superior con enfoque diferencial entre zonas rurales y urbanas. Esta idea invita a explorar las posibilidades, los significados y los retos de las políticas de educación superior, como una apuesta a favor de la inclusión de las mujeres especialmente oriundas de medios rurales en la educación superior, con el fin de concretar y fortalecer su empoderamiento y liderazgo en la sociedad actual. Y eso se justifica por el hecho de que el ejercicio del derecho a la educación por parte de las mujeres se ve limitado por la socialización de la niñez que está asegurada por el papel social de los padres dando más peso a la dedicación de la madre. La educación de los niños y niñas está condicionada por su sexo; el niño amplía sus espacios mientras la niña, confinada al espacio doméstico, se limita a la realización de tareas específicas que la convierten en sujeto de prácticas sociales ancladas en tradiciones subyugantes. Ella vive su socialización ocupándose de las tareas asignadas a la mujer por su “*naturaleza*”. En consecuencia, en la “*pubertad unos están inclinados hacia el exterior y otras están preparadas a jugar su papel de esposa en el interior del universo doméstico*” (Yana, 1997, citada por Wabgou y Munévar, 2001, p. 14). Por lo cual, se observa que los crecientes déficit del sistema educativo universitario, debido al escaso acceso para las mayorías, mantienen las desigualdades sociales en términos de nivel de instrucción entre mujeres y hombres. Además, hacen difícil la erradicación del analfabetismo y mantienen las tradiciones en el ámbito de la socialización. Los efectos de la educación superior en África sobre los cambios objetivos y subjetivos son indudables; “*dejan en evidencia que más avances que retrocesos sociales han sido pautados por el incremento en el acceso de las mujeres a la educación formal*” (p. 14). Las

limitaciones con respecto al acceso de las mujeres a la educación superior en África se origina y se mantiene fundamentalmente como consecuencia de factores históricos y culturales, consecuencia que se conjuga con las conocidas implicaciones de los factores económicos tan frecuentes en los países africanos.

Una educación superior incluyente y decolonial en África. El análisis sobre la educación superior incluyente en África parte del diagnóstico en torno a la problemática de inclusión que conlleva la cuestión de la participación. Por un lado, la inclusión se define como un proceso enfocado en las personas que hacen parte de un grupo social determinado, el cual debe participar en los asuntos sociales, políticos, económicos y culturales para la toma de decisiones. Es más, la inclusión es un proceso participativo, inacabado y continuo que parte de las personas concretas y sus necesidades (recursos, valores, etc.) y se construye mediante la libertad y la elección de las personas. Por otro, la participación es un proceso de implicación e intervención de los ciudadanos en distintos mecanismos de trabajo, con el fin de incidir en la toma de decisiones relacionadas con su vivencia: se caracteriza por su capacidad dinámica y transformadora en la medida que puede abrir posibilidades o espacios de intervención de personas o grupos determinados, siguiendo dinámicas que conllevan tensiones, divergencias, disensiones y acuerdos. La necesidad de precisar el significado de la inclusión en el ámbito de la educación, conduce a apuntar el derecho a la educación, que implica y convoca la adaptabilidad del sistema educativo; es decir, su capacidad para adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, sus familias y la sociedad. Así mismo, Fulvia Cedeño (2011) considera que una educación incluyente es la que:

*[...] ve a todos los estudiantes como capaces de aprender; anima y honra todos los tipos de diversidad, incrementando la posibilidad de una igualdad de oportunidades y con ello, la mejora de la calidad educativa. Una educación incluyente descansa en una actitud y en un sistema de valores y creencias. La educación inclusiva se centra pues en cómo apoyar las cualidades y detectar las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad educativa, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito [...] Hoy en día, la creciente diversidad de estudiantes en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la educación básica,*

*media y superior. Frente a esta realidad, a menudo, encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una oportunidad de enriquecerse y aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano (p. 3).*

A eso se agrega la problemática del sesgo occidental, eurocéntrico y poco crítico que suele caracterizar las dinámicas de enseñanza y educación en las instituciones africanas de educación superior; hasta tal punto que registramos un tipo de egresados e intelectuales africanos quienes, después de haberse beneficiado de una educación al estilo occidental y eurocéntrico, se muestran escépticos a todo discurso o pensamiento reivindicativo de los valores locales y ancestrales como elementos esenciales del desarrollo endógeno en África. Por lo cual, es necesario abrir mayor espacio de reflexión y debate crítico, en torno a la educación superior en África, fuera del margen de las tradicionalmente impuestas por la modernidad/ colonialidad y el paradigma eurocéntrico de conocimiento; teniendo en cuenta las especificidades (similitudes y diferencias) de los lugares colonizados, para no caer en la falacia liberal de homogeneización y dominación. Sin duda, esta apuesta para la construcción del pensamiento poscolonial y decolonial en la educación superior en África debe articularse a la educación básica, primaria, secundaria y media.

En este contexto, Occidente se vuelve una categoría de conocimiento que conlleva un privilegio epistémico (en la esfera de la genealogía del conocimiento) del cual deriva la hegemonía de las academias occidentalizadas que niegan o interiorizan a los demás cánones de conocimiento, rechazando así mismo todo tipo de diversidad epistémica: así, se establece y/o se consolida la colonización epistemológica. Pues, se establece un sesgo epistemológico de la historiografía que la crítica decolonial busca descolonizar, teniendo en cuenta que el Occidentalismo es intrínsecamente ligado a la Modernidad derivada del movimiento de la Ilustración. Es necesario descolonizar esta epistemología porque no hay Modernidad sin Colonialidad: en este sentido, la modernidad es insalvable porque es envenenado por la colonialidad.

La crítica decolonial aboga así por la diversidad epistemológica que permite movernos hacia un mundo donde otros mundos son posibles, fuera de un esquema del mundo donde prima un pensamiento hegemónico eurocéntrico y excluyente que se debe superar por los subalternos. Sin duda, eso pasa por la descolonización de todas las formas de jerarquía del poder y el distanciamiento

frente al diseño global universal eurocentrista (Grosfoguel 2010). Es aquí donde surge la noción de insurgencia epistémica que se articula con la del universalismo negativo (el término se refiere a actitudes críticas de corte anticapitalista, anticolonialista, antiimperialista, antipatriarcal, antirracista, antisexista, entre otras) a través del cual es posible establecer alianzas de toda índole desde abajo; es decir, diálogos horizontales de igual a igual, entre actores sociales y/o agentes emergentes como las comunidades universitarias, las asociaciones estudiantiles y profesoras, la sociedad civil; esto es entre bases populares conectadas, desde le África, a centros de docencia e investigación asiáticos, y suramericanos (Wabgou, 2013, p. 40-41).

En este orden de ideas, consideramos seguir apostando por la ampliación y multiplicación de convenios institucionales de cooperación académica entre países africanos y asiáticos y suramericanos. Resulta necesario potenciar los convenios existentes (convenios educativos) en el ámbito académico e investigativo, entre universidades e instituciones de educación superior e investigación en África, América del Sur y Asia que, aunque no sean constantes y realmente suficientes, constituyen un escenario de diálogo esperanzador.

De estos convenios existentes, destacan:

*(a) el Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA): que desde hace más de 50 años aparece con el objetivo de establecer diálogos entre técnicos, científicos sociales y activistas, entre prácticas y saberes en perspectiva plural e interdisciplinar; de ahí cabe la posibilidad de hacer puente con el Norte en general y con Europa en particular para fomentar diálogos desde posturas críticas y de igualdad. (b) Las alianzas entre el Consejo para Desarrollo de la Investigación en Ciencias Sociales en África (en inglés, Council for the Development of Social Science Research in Africa –CODESRIA-), la Asociación de Estudios Políticos e Internacionales de Asia (en inglés, Asian Political and International Studies Association -APISA-), y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO- (en inglés, Latin American Council of Social Sciences -LACSO-): deben buscar incluir por ejemplo a la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA). (c) En la historia reciente ha habido universidades africanas en las cuales se ha registrado al menos un*

*convenio de pregrado con instituciones universitarias de América del Sur., mientras que con Sudáfrica se han concretado con: University of Natal, Pietermaritzburg; University of Port Elizabeth; University of Pretoria; University of South Africa; University of Stellenbosch; University of Transkei; University of Witwatersrand. En Egipto: American University in Cairo; Cairo American College. En Etiopia: Addis Ababa University. En Marruecos: Al Akhawayn University. En Sudán: University of Khartoum. En Zambia: University of Zambia (p.52).*

Sin embargo, es necesario trascender la mera movilidad de estudiantes y docentes y lograr una efectiva institucionalización de los procesos de internacionalización hasta tal punto que, en cada universidad y cada unidad académica se busque conceptualizar las universidades como piedra angular en el espacio de integración, dialogo, intercambios y acercamientos de pueblos africanos, suramericanos y asiáticos. Es aquí donde uno de los capítulos del documento final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 2009) cobra mayor significado en la medida que plantea la colaboración institucional de las universidades africanas con otras Instituciones de Educación Superior (IES) con “un menor grado de desarrollo” a nivel nacional, regional e internacional; como un mecanismo y una opción para mejorar su calidad académica e investigativa:

*El ámbito africano de educación superior e investigación ganará en calidad mediante la colaboración institucional, nacional, regional e internacional. Por consiguiente, es necesario disponer de una orientación estratégica que permita la creación o el fortalecimiento de dicha colaboración. Los países africanos que cuentan con sistemas de enseñanza superior desarrollados deberían intercambiar experiencias con sus homólogos que han alcanzado un menor grado de desarrollo. Debemos comprometernos a que la educación superior en África funcione como un instrumento de integración regional (p.6).*

Pues no cabe duda que en el mencionado documento final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009, se otorgó especial atención a las problemáticas y oportunidades que plantea la revitalización de la enseñanza superior en África.

## II. Retos de la academia subsahariana frente a la globalización

La posibilidad de leer y entender la globalización desde los estudios políticos africanos es real y pone fin a la excepcionalidad de África en el campo de estudios de relaciones internacionales. A su vez, permite enriquecer el conocimiento de las mismas y enriquecer su propio objeto de estudio que busca aprehender el África como un elemento interactivo de lo universal y de lo global. Así mismo, el africanismo político ha podido demostrar exitosamente que la frontera, como línea de demarcación entre el interior y el exterior no opera en buena parte de las sociedades africanas. (Sidjoun 1999, citada por Yinda Yinda 2001. Traducción propia).

El objetivo fundamental de esta parte del artículo es responder a la pregunta siguiente: ante la ofensiva de la globalización, ¿cómo se está construyendo el conocimiento en las universidades del África subsahariana?

En efecto, en el contexto de la emergente sociedad del conocimiento, la educación ha pasado a tener una decisiva importancia en su rol reproductor de capital humano y cultural, teniendo en cuenta las transformaciones decisivas que se producen en el mapa universitario subsahariano a nivel institucional (cambios de la institucionalidad universitaria) ya que desde las últimas décadas del Siglo XX hasta la actualidad, surgen nuevas configuraciones político-económicas tales como la reestructuración de las economías y la reforma del Estado. Así mismo, frente a la globalización, las universidades y los demás centros de investigación y docencia, consideradas como instituciones o esferas sociales de producción de conocimiento por excelencia en África subsahariana, terminan siendo una de las víctimas de la globalización (Sidjoun, 1999, citado por Yinda Yinda, 2001).

En África subsahariana, la relación entre universidad y producción de conocimientos es decisiva en el nuevo contexto de globalización que tiende a la mundialización de la economía en una tendencia unificadora de las culturas. Se observa que las universidades se ven presionadas por un modelo neoliberal que tiende a distorsionar su identidad hacia la funcionalidad y las exigencias de la nueva economía. Sin duda, esta ofensiva neoliberal es más efectiva en el África Subsahariana donde muchas universidades parecen estar completamente alineadas al modo de pensamiento académico dominante; contribuyendo así, más que nunca, a la naturalización del sistema económico vigente, esto es, el orden

económico neoliberal. Este alineamiento se traduce a la realidad educativa y universitaria por una muy fuerte parcelación, fragmentación, un estricto confinamiento de los saberes y una dominación casi absoluta del pensamiento único sobre las ciencias en general y las ciencias sociales en particular. En este contexto, se elaboran análisis y reflexiones sobre la universidad, los saberes hegemónicos y el orden liberal dominante, cuyos diagnósticos coinciden en el hecho de que las universidades en África subsahariana deben fortalecer el ideal humanista de elaboración, desarrollo y difusión de la creatividad y el pensamiento crítico de la sociedad: estas universidades deben contribuir en forma decisiva a la democratización de la sociedad y del conocimiento, superando las barreras que hoy levantan los procesos de globalización concentradores y excluyentes. Además, se señala el hecho de que las crecientes demandas sociales exigen que las universidades en África subsahariana se conviertan en instituciones complejas de docencia e investigación, de manera eficiente y competitiva, sin renunciar a su papel intelectual y de promoción de una conciencia crítica.

En otras palabras, al reflexionar de manera incisiva sobre el presente y futuro de las universidades subsaharianas, se reivindica el hecho de que estas universidades sirvan de puntas de lanza o vanguardia para la crítica social del sistema global mediante reflexiones críticas, locales y globales con el fin de contribuir a la producción de pensamientos sociales alternativas, sobre todo en el Sur global.

Es aquí donde se reafirman los desafíos para la Universidad subsahariana en la era de la globalización ya que el modelo napoleónico de universidad profesionalizante, basado en el modo de producción de la sociedad industrial, está en crisis. Entonces, los análisis acerca de estos retos suelen examinar los procesos de transformación que padecen las sociedades actuales del África Subsahariana, donde la información y el conocimiento aparecen como un factor de producción decisivo junto al capital, la naturaleza y el trabajo. Estos discursos analíticos apuntan a las formas como la globalización y la emergente sociedad del conocimiento, plantean desafíos a las poblaciones subsaharianas en general y a sus sistemas de enseñanza superior, en particular.

En lo que concierne el sistema de la educación superior, algunos de los más destacados desafíos derivados del impacto de la globalización, y que deberá asumir la academia subsahariana en la sociedad global del siglo XXI, son los siguientes: la flexibilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el desarrollo de la educación continua, nocturna y a distancia; el fortalecimiento de los

mecanismos y procesos de convalidación y homologación de títulos y grados; la reestructuración y agilización de la gestión universitaria; la mayor articulación de la docencia con la investigación; el fortalecimiento de los programas de investigación y posgrado; la tonificación del papel necesario del Estado (fortalecimiento de la universidad/ educación pública); la internacionalización de la universidad mediante la cooperación y las redes interuniversitarias, con énfasis en la cooperación académica horizontal o Sur-Sur (África - Asia - América Latina y el Caribe).

Se asevera el carácter impostergable de los programas de intercambio cultural entre las universidades de la región subsahariana y del resto del continente africano, empezando por la elaboración de mecanismos apropiados para identificar sus ejes programáticos e investigativos respectivos. Además, se evidencian factores que problematizan aún más la situación, tales como el aumento del número de universidades e investigaciones privadas, donde prima el dinero sobre las necesidades sociales; el incremento de derechos de propiedad intelectual excluyentes; la tendencia a elaborar legislaciones de patentes que desconocen, niegan y descalifican los sistemas tradicionales del saber y de propiedad intelectual; el mayor surgimiento de intereses comerciales más utilitaristas que humanistas, es decir que obran para proteger más a las utilidades que a las personas.

Es indudable que la adecuación de estas universidades subsaharianas a las nuevas realidades se plantea en términos de retos ya que, en primer lugar, deben producir conocimientos que ofrezcan alternativas y propuestas de solución al crecimiento desigual y la dinámica concentradora y excluyente que conlleva la globalización, tanto a nivel económico (entre los ricos y los pobres ya que las brechas crecientes entre los pueblos y naciones no dejan de agudizarse en el mundo, sobre todo en el África subsahariana), como social y cultural (entre los que saben y los que “no” saben). En segundo y último lugar, deben buscar permanentemente, actualizar sus sistemas, gestión, estructuras y procesos a las nuevas tecnologías y adecuarlas a los más modernos porque están enmarcadas en un contexto global de revolución de la ciencia y la tecnología que también impacta sobre sus realidades locales a través de la globalización (Ya’u, 2002).

En este nivel de análisis, cabe mencionar que el impacto de la ofensiva del mercado sobre las universidades subsaharianas es preocupante en la medida que, partiendo de lo general (África) a lo particular (África Subsahariana), problematizamos el riesgo de la alteración generalizada de

las misiones humanistas de la educación superior en torno a temáticas como el retiro (reducción o achicamiento) -constreñido o intencional- del Estado; la implicación de empresas transnacionales en la financiación de las universidades públicas; la adaptación de los programas de enseñanza y sus contenidos -materias y asignaturas- del pensum y malla curricular a las exigencias del mercado; el alineamiento de la enseñanza en la educación superior sobre el modelo cultural neoliberal dominante; la privatización de la investigación; el desarrollo y la proliferación de las universidades-empresas; la floreciente educación basada en el negocio cibernético; el vertiginoso incremento de las cuotas de inscripción de los estudiantes, entre otros.

En este mismo orden de ideas, Amougou (2003) observa que en África en general y África subsahariana en particular, las universidades están siendo duramente golpeadas por las consecuencias de la mundialización que impulsa la expansión y el triunfo del proyecto transcultural del capitalismo occidental (mercantilización de la cultura y del saber, privatización de la educación, uniformización de los comportamientos, desarrollo de una racionalidad instrumental, etc.); lo que le impide alcanzar uno de sus nobles objetivos que consiste en jugar un papel importante como principal motor de la construcción de un verdadero proyecto de sociedad y de desarrollo auténticamente africano. Para ello, estas universidades deben impulsar la elaboración de un verdadero saber endógeno, accesible a todas las personas y más conectadas con las realidades africanas y susceptibles de enriquecer la reserva mundial de los conocimientos cuyo carácter público debe de ser reafirmado.

En este sentido, Hirtt (2003) considera que tanto en el Norte como en el Sur, los sistemas educativos, principalmente la educación superior, han padecido transformaciones en todas sus dimensiones desde la era de la “masificación” a la época de la “mercantilización” del conocimiento. Sin embargo, el autor admite que es sobre todo en el Sur donde los efectos de la globalización provocan y agudizan las brechas entre las élites globalizadas y las mayorías excluidas ya que, bajo la presión de un entorno económico cada vez más competitivo e imprevisible de un mercado de trabajo polarizado, las dificultades presupuestales se hacen más graves. Además, los mercados financieros en busca de inversiones financieras rentables y los sistemas de educación superior tienden a evolucionar hacia una mayor diferenciación, flexibilidad, instrumentalización del servicio de la competencia (y/o competitividad) económica y privatización del mercado.

Por su parte Éla (2003), considera que es necesario hacer una reflexión endógena sobre el tipo de universidad que se requiere para promover el África negra, más allá de extroversión actual y las leyes del mercado a las que le someten el Banco Mundial y el FMI. Por lo tanto es urgente establecer las bases de una reapropiación africana, crítica y responsable de la educación superior en África subsahariana. En las universidades sin aliento, abandonadas por los Estados y competidas por las empresas privadas de educación a distancia, asistimos por ejemplo a la desaparición progresiva de las disciplinas que no responden a las normas de rentabilidad impuestas por la dictadura de la inmediatez bajo la cual están sometidos los campos de conocimientos dentro del marco de una lógica servil del proceso de mercantilización de los espacios de la vida en sociedad en general y de construcción de conocimientos en particular.

A continuación, llama la atención la perspectiva histórica con la cual Angula (2003) analiza la problemática de las universidades africanas, al considerar que pese al crecimiento vertiginoso del número de las universidades africanas desde los años 1960 hasta la actualidad, la situación general de la educación superior es crítica en África subsahariana, sobre todo desde inicios de los años 1980 que marcan el punto más álgido de la aplicación de los Programas de Ajuste Estructural (PAE), cuyas consecuencias han sido desastrosas para la educación en general. Además, se registran el crecimiento rápido del número de estudiantes registrados (o matriculados), la explosión demográfica, los problemas de la dependencia intelectual y cultural a Occidente, la debilidad de las finanzas públicas, la fuga de cerebros, los problemas de gestión y eficiencia de las instituciones, el difícil acceso a la universidad de las mujeres, como algunos de los factores clave que han contribuido a desafiar el buen funcionamiento de la educación superior subsahariana.

Por último, una ilustración de la problemática de la educación superior en África subsahariana es la que traen a colación Oanda, Chege and Wesonga (2008) con temas relacionados con las implicaciones del acceso, la equidad y la producción de conocimiento en el caso de Kenia. En el contexto de la privatización y la educación superior privada, los autores argumentan que durante la última década, o más o menos, la privatización de las Universidades Públicas y el aumento en el número de universidades privadas acreditadas se ha recuperado constantemente en Kenia. El crecimiento en el sector de universidades privadas ha sido mayor en el número de instituciones que en el volumen de estudiantes, mientras que en las universidades públicas, la privatización se ha traducido en un

aumento del número de estudiantes privados-con financiación de instituciones privadas-, cuyas inscripciones en algunas instituciones de educación superior y programas superan el número de alumnos con patrocinio (apoyo económico) gubernamental. Las implicaciones y tensiones que este desarrollo ha ocasionado en Kenia, en lo que respecta a la capacidad de respuesta de la educación superior privada a los problemas de ampliación de acceso; la toma en consideración de la equidad y la función tradicional de investigación en las universidades. Además, entre los mayores impactos y tensiones que han sido causados por la privatización de las universidades en Kenia, destaca el papel cada vez menor de las instituciones privadas de educación superior como promotoras de la equidad social. En este orden de ideas, son muy sugestivos e interesantes los trabajos realizados por Chachage Chachage (2004) y Alubo (2004) sobre la era de la globalización y las transformaciones en la educación superior respectivamente en Sudáfrica y Nigeria.

## CONCLUSIÓN

Tanto la demografía del África subsahariana como la africana crecen a un ritmo más rápido que la expansión económica. Eso conlleva consecuencias negativas sobre la calidad de vida de sus poblaciones (educación, sanidad, medio ambiente, etc.) y sobre la capacidad del mercado laboral para emplear la mano de obra correspondiente, producto de la deficiente formación técnica, ofrecidas por universidades e instituciones de educación superior; lo que resulta por supuesto en un incremento del número de desempleados.

Ante los múltiples desafíos de la educación superior en África subsahariana, que abarca las tensiones derivadas de formas de producción y apropiación del conocimiento bajo las lógicas de funcionamiento de la globalización; la desigual relación entre Universidad y producción de conocimientos; la problemática de la financiación y privatización de las universidades públicas, entre otras; la opción de educación incluyente, con enfoque diferencial en términos de relación de género (hombres y mujeres) y de origen socio-económico de las personas -oriundas de zonas rurales y urbanas, se posiciona como una opción viable. De allí la necesidad de una definición de la política de educación superior que reconozca la conexión entre la educación y el proyecto de progreso o desarrollo económico, cultural y político, en el que están comprometidos los Estados modernos africanos.

Además, se requiere impulsar y potenciar una mirada decolonial sobre las dinámicas de funcionamiento del sistema de educación superior en África con el fin de superar la problemática del sesgo occidental, eurocéntrico y poco crítico que tiende a caracterizar las lógicas de enseñanza y educación en las instituciones africanas. Aun así, cabe señalar la persistencia y resistencia de varios núcleos críticos y reivindicativos que operan desde la filosofía y la cosmovisión africana (valores tradicionales y locales).

La dignificación de la educación superior en África pasa por la revalorización y la (re)incorporación de saberes locales y valores endógenos, ancestrales y tradicionales en los pensum y curriculum académico. Por lo tanto, es necesario abrir mayor espacio de reflexión y debate crítico, fuera del margen de las impuestas por la modernidad/ colonialidad, el paradigma eurocéntrico de conocimiento, y la falacia liberal de homogeneización y dominación.

Así mismo, se puede operar la deconstrucción de los conocimientos producidos y construidos que permitan que cada universidad y cada unidad académica e investigativa en África busque impulsar y construir espacios de integración, diálogo, intercambios y acercamientos entre instituciones y pueblos (africanos, suramericanos y asiáticos) del Sur Global. Esta orientación de dinámicas y políticas de educación superior es la que ayudaría a definir el tipo de ciudadano/a que requiere el continente africano mediante las funciones principales de la docencia, investigación y extensión, conectadas a una sociedad compleja; al cumplir con tareas sociales de la educación superior y con el ideal de formación que responda a las aspiraciones de la mayor parte de los integrantes de las sociedades africanas y subsaharianas.

## REFERENCIAS

- Alubo, O. (2004). 'Globalization and University Education in Nigeria', in A. Aina, S.L.*  
*Chachage, Ch. and E. Annan-Yao (eds) Globalization And Social Policy In Africa, Dakar (Senegal): Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA).*  
*Amougou, J. (2003). 'L'université africaine face à la globalization: Lieu de construction d'un savoir endogène ou instrument de reproduction du modèle occidental?', Alternatives Sud, Vol. 10,*

3: 101-127.

Angula, N. A. (2003). 'Les défis internes et externes de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne', *Alternatives Sud*, Vol. 10, 3: 129-137.

Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2 mil*, Madrid: Comisión de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Cedeño, F. (2011). "Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad"

Disponible en [http://fundacionchasquis.org/formacionydemocracia.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=97:colombia-hacia-la-educacion-inclusiva-de-calidad&catid=6:publicaciones-antteriores&Itemid=9](http://fundacionchasquis.org/formacionydemocracia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=97:colombia-hacia-la-educacion-inclusiva-de-calidad&catid=6:publicaciones-antteriores&Itemid=9) Consultada el 12 de junio de 2019.

Chachage Chachage S.L. (2004). 'Higher Education Transformation and Academic Exterminism: The Case of South Africa', in A. Aina, S.L. Chachage Chachage and E. Annan-Yao (eds) *Globalization And Social Policy In Africa*, Dakar (Senegal): Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA).

Éla, J. (2003) 'Refaire ou ajuster l'université africaine?', *Alternatives Sud*, Vol. 10, 3: 95-100.

Grosfoguel, R. (2010). "La crisis terminal de la modernidad/colonialidad y del pensamiento eurocéntrico: la búsqueda de alternativas sostenibles al sistema-mundo actual" Ponencia, Seminario de Medioambiente y calidad de Vida/ Cátedra José Saramago: Jornadas sobre sostenibilidad y crítica decolonial, 16 de diciembre, (Video), disponible en: [http://www.dailymotion.com/video/xg8zb7\\_ramon-grosfoguel-la-crisis-terminal-de-la-modernidad\\_creation](http://www.dailymotion.com/video/xg8zb7_ramon-grosfoguel-la-crisis-terminal-de-la-modernidad_creation) Consultada el 12 de junio de 2019.

Hirtt, N. (2003). 'Au Nord comme au Sud, l'offensive des marchés sur l'université', *Alternatives Sud*, Vol. 10, 3: 9-32.

Kymlicka, W. (2009). *Las odiseas multiculturales: las nuevas políticas internacionales de la diversidad*, Barcelona: Paidós.

Misas Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Oanda, I. O., Chege, F.N. & Wesonga, D. M. (2008). *Privatisation and Private Higher Education in Kenya: Implications for Access, Equity and Knowledge Production*, Dakar (Senegal): Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA).

Unesco (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, Comunicado (8 de

julio de 2009). *Celebrada del 5 al 8 de julio de 2009 en la Sede de la UNESCO, Paris, disponible en: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf) Consultada el 3 de julio de 2019.*

Wabgou, M. (2014). "Educación Superior: un Espacio de Inclusión y Visibilización para los Afrodescendientes en Colombia", *Revista de História Comparada -RHC-, Vol.8, No.1 (Programa de Pós-Graduação em História Comparada-UFR), Rio de Janeiro (Brasil): 212-235*

Wabgou, M. (2013). "Cooperación internacional desde abajo: acercamientos entre pueblos africanos, suramericanos y asiáticos", en Erli Marín Aranguren & María Romero Amaya (eds.) *Cuando el Sur piensa el Sur: los giros de la cooperación al desarrollo*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 37-60.

Wabgou, M. & Munévar, D. (2001). "Mujeres africanas entre el deseo de cambio y la sujeción cultural", *Cuadernos de Centro de Información y Documentación Africanas (CIDAF), vol.XV, n°1, enero-febrero, Madrid.*

Ya'u, Y.Z. (2002). 'Globalization, ICTS and the New Imperialism: Perspectives on Africa in the Global Electronic Village (GEV)', paper presented at the 10th General Assembly of the Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA), *Africa and the Development Challenges of the New Millennium*, Kampala (Uganda), December.

Yinda Yinda, A.M. (2001). 'Penser les Relations Internationales Africaines: des problèmes aux philosophèmes politiques aujourd'hui', *Polis / R.C.S.P. / C.P.S.R., 8: 1-18.*

## La lectura y la escritura en la universidad: avances sobre una problemática estructural

Págs. 124 - 143

Antonio  
Castillero

- Consultor Pedagógico-independiente
- Docencia Superior

castillero.antonio@gmail.com

Fecha de  
Entrega:  
Julio de 2018.

Fecha de  
Aceptación:  
Septiembre de 2018.

### Resumen

Este escrito pretende discutir la problemática de la lectura y de la escritura, en la educación superior, pero elevando la reflexión a un nivel teórico que procura mostrar las dificultades que tenemos las personas para comunicarnos por la vía oral o escrita que tienen lugar fuera del entorno escolar, y que se inicia mucho antes de que los jóvenes alcancen el nivel universitario. Desde esta perspectiva, en este artículo se presentan y describen algunas de las consecuencias que confrontan los estudiantes al no contar con las competencias que exige el nivel superior para tener éxito en los estudios, dado que en esta etapa se requiere de un tipo de lectura y escritura académica que no se corresponde con la que se enseña en la educación primaria y media.

### Palabras clave

Lengua, lenguaje, habla, Educación Superior, lectura y escritura académica, competencia lingüística.

## Reading and Writing in Higher Learning: state of progress on a structural problem

### **Abstract**

This paper aims at discussing the problem of reading and writing, in higher education, but raising reflection at a theoretical level that seeks to uncover the difficulties people have in communicating orally or in writing, which takes place outside the school environment, and that starts long before youngsters reach the university level.

In this light, this article includes and describes some of the consequences faced by students for not having the skills required at higher learning level to be successful in their studies, since this stage requires a type of reading and academic writing that does not match the one taught in primary and secondary education.

### **Keywords:**

Language, speech, higher education, academic reading and writing, linguistic competence.

## INTRODUCCIÓN

Los problemas que suceden en el sistema educativo, respecto de las profundas deficiencias con la escritura, también se expresan en el nivel de educación superior, en el que la investigación sobre esos procesos carece de una larga tradición.

No obstante, la situación general a la que hacemos referencia es que en el nivel de educación superior, según Carlino (2007), desde los inicios de este siglo XXI, es posible identificar algunas líneas de investigación acerca de las competencias que tienen los estudiantes en lectura y escritura. La autora expresa que son diversos los enfoques y aspectos por los que se ha transitado, tales como: los procesos cognitivos de quien escribe, la incidencia del contexto en la producción escrita, y más recientemente el interés por las culturas institucionales, enfoque en el que se considera a la escritura como una práctica académica.

Es obvio que tal diversidad de enfoques genera un conocimiento fragmentado sobre la escritura que, de alguna manera, requiere de una integración, que facilite encontrar las relaciones entre los ejes de las investigaciones. Esta es una tarea pendiente.

Según Carlino (2007), los estudios mencionados concluyen que hay diferencias sustanciales entre la forma en que la universidad y la educación media enfocan el uso de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes asignaturas. Esta situación la sintetiza de esta manera.

*Es infrecuente la enseñanza explícita de los géneros discursivos esperados, e insuficiente la orientación dada a los alumnos cuando escriben, en virtud de que se considera natural lo que, en cambio, son modos discursivos propios de cada disciplina. Este hecho pareciera contribuir al fracaso y desgranamiento de los estudiantes que provienen de familias alejadas de las culturas académicas (p. 181).*

Aunque pareciera que es necesario prestar más atención a los problemas que genera la falta de competencia en la escritura en la universidad, algunos países muestran un interés creciente por investigar acerca de la situación de la escritura en ese nivel. Por ejemplo, un estudio acerca de las

publicaciones en Revistas Científicas de Argentina, Brasil, Chile y Colombia mostró que, del total de 1058 artículos publicados, solo 7.7% fueron dedicados a la escritura en el nivel superior (Navarro, Ávila Reyes & Tapia-Ladino, 2016).

En México, por ejemplo, en una publicación reciente coordinada por Espino Datsisra y Barrón Tirado (2017), se incluyó un conjunto de textos cuyo propósito, es: “...dejar de lado las visiones reduccionistas y mecánicas de la lectura y la escritura, y dar cabida a un punto de vista epistémico en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de un saber propio” (p.9). Hay que aclarar que, en el nivel universitario, ese tema también ha sido investigado antes por diferentes autores, (Carlino, 2005; Casanny, 2006; Capomagi, 2013, por ejemplo).

En términos generales, lo que queda claro en tales publicaciones es que, en este nivel, las deficiencias en la escritura son más notables, entre otras, por estas dos razones:

*La primera tiene que ver con el tipo de escritura que se exige en la universidad, y las particularidades propias de cada uno de los campos disciplinarios a los que se refieren las asignaturas en las distintas especialidades. La segunda de esas razones es que la historia de la escritura en el nivel superior, muestra un vacío generalizado, que recién ha comenzado a llenarse debido a que durante los últimos veinte años, ha aumentado la realización de investigaciones y la elaboración de propuestas para atender esa problemática, tal como lo describen diversos autores (Carlino (2007), Báñales Faz; Castelló Badía; y Vega López (2016).*

Todo esto considerando el carácter contextual y el reconocimiento de la importancia de utilizar un enfoque novedoso para la comprensión de la problemática de la escritura académica, y la necesidad de que se enseñe a escribir a lo largo de todo el currículum en la educación superior.

En Panamá, esa línea de trabajo se ha comenzado a desarrollar mediante la creación del Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Panamá (CELAUP). Este Centro tiene como propósito “la investigación y la formación especializada en áreas de lectura y escritura disciplinar de los profesores y estudiantes de las unidades académicas de la Universidad de Panamá” (Centro de Lectura y Escritura Académica de la Universidad de Panamá, 2017).

En este Centro se atiende la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, además de programas de maestría del Departamento de Español de la Facultad de Humanidades. Esto puede considerarse un punto de quiebre en el tratamiento que se hace de los problemas que tienen los estudiantes no solo al ingreso, sino a lo largo de sus estudios universitarios. Pero también a mediano y largo plazo, del mismo modo, que en el nivel de educación media.

Un ejemplo de la situación deficitaria en el manejo de la comprensión lectora lo constituyen los resultados de la Prueba de Capacidades Académicas (PCA), que forma parte del sistema de ingreso a la Universidad de Panamá.

En el lapso de 2010 a 2016 se presentaron a la PCA más de noventa mil estudiantes a quienes se les evaluó en léxico, comprensión de lectura y redacción. En ninguno de los tres aspectos evaluados, los estudiantes lograron más de 58% de respuestas correctas, incluidos todos los resultados del período. Esto es un indicador evidente, que mostró que, durante su permanencia en el sistema educativo, previo al ingreso a la universidad, los estudiantes no han logrado un aprendizaje satisfactorio de la lectura y la escritura.

Por otra parte, un análisis histórico de las estadísticas de ingreso y graduación, del período comprendido entre el 2010 y el 2016 muestra que cinco años después, el porcentaje de graduados es muy bajo (Universidad de Panamá, 2016). En efecto, si se toma la referencia del año 2008, para ese cálculo, y utilizando como supuesto que la duración de carreras es de cuatro a cinco años, una vez cumplido ese período, los graduados con relación al primer ingreso, no sobrepasa el 14%.

Ambos datos (ingreso y graduación) son indicadores en los que hay muchas probabilidades de que los problemas de los estudiantes con la lectura y la escritura sean factores muy poderosos que pueden contribuir a explicar los resultados descritos.

Las evidencias mencionadas acerca de lo poco que lograron los estudiantes panameños en los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos, así como en las pruebas PISA, pueden servir como referentes predictivos de los déficits en la lectura y la escritura en el nivel superior. Esto indica que las lecciones de la experiencia deberían sistematizarse, y con ello, encontrar algunas

respuestas necesarias que contribuyan a disminuir la brecha entre los que tienen éxito escolar y los que presumiblemente tardan más, o son expulsados del sistema educativo por su bajo rendimiento en los estudios universitarios. Pero además, los resultados están sugiriendo cuándo debe iniciarse el trabajo orientado a que los estudiantes logren desarrollar las competencias que requieren la lectura y la escritura académica.

A partir de la situación descrita, (que se expresa en los dos extremos del sistema educativo: Educación Básica y la Universidad), es posible esbozar algunos interrogantes cuyas respuestas pueden obtenerse mediante el desarrollo de líneas de investigación constituidas para ese propósito.

Las líneas que siguen tienen el objetivo de contribuir a plantear algunas ideas que pueden ayudar a aumentar el interés por ampliar y profundizar en la búsqueda de explicaciones sustentadas acerca de cómo afecta el uso del lenguaje en los procesos de aprendizajes, orientados por la escuela en los diferentes niveles del sistema educativo, incluido el nivel superior universitario.

### **¿Por qué es tan difícil aprender a leer y a escribir?**

Para quienes estamos inmersos en un universo en el que leer y escribir forman parte de lo cotidiano, no es común detenerse a pensar sobre las dificultades que enfrentamos, ¿cuándo correspondió aprender a utilizar esos dos procesos?

No es frecuente que reflexionemos acerca de cómo es posible que podamos hablar; como si no existieran relaciones entre el habla, la escritura y la lectura; pero de igual manera, tampoco o, casi nunca intentamos responder a este interrogante: ¿Por qué pensamos? Es decir, que damos por hecho que todos somos capaces de pensar, hablar, escribir y leer, no importa el lugar en el que nos encontremos, ya que es natural que ocurra ese aprendizaje en un entorno social.

No corresponde a este escrito dar respuestas acerca de la compleja naturaleza de esos conocimientos; sin embargo, muchos autores se han ocupado de ello desde diferentes disciplinas; pero lo cierto es que no hay una respuesta definitiva. En lo que sí parece no haber dudas es que todas esas habilidades son parte de un proceso más complejo que está en la base de ellas: nuestra capacidad para aprender.

Sin embargo, aunque podría afirmarse que el pensamiento y el lenguaje van de la mano, y que estas se adquieren en un entorno natural, es decir, porque tenemos un equipamiento biológico y un entorno social que lo favorecen, los otros dos son, leer y escribir, ellas no tienen esas características, pues son técnicas arbitrarias completamente artificiales. Esto, sin disminuir su carácter de procesos cognitivos, y no meros instrumentos o herramientas para comunicarnos. De ahí que hoy las investigaciones sobre la escritura se ocupen de confirmar el valor epistémico de la escritura y de la lectura. Desde esta perspectiva la competencia en el manejo del código escrito y la lectura, le permiten a las personas utilizar ese conocimiento no sólo para el análisis crítico de los textos, sino también para producir conocimientos (Carlino, 2005; Solé, 2008; Castello, 2009).

Consideradas de esta forma, ambos procesos se refieren a un cierto tipo de aprendizaje, y a una enseñanza específica, que mayoritariamente se le atribuye a la escuela. No solo por su carácter masivo, sino también porque los sistemas educativos cuentan con personas que reciben formación y capacitación para ocuparse expresamente de esa tarea; y no puede ocultarse que esa institución ha cumplido históricamente con dicho cometido. No obstante los logros obtenidos, éstos vienen demostrando que no son extensivos a todos los que transitan por el sistema educativo.

En efecto, investigaciones y estudios realizados en diferentes lugares del mundo muestran que muchas personas no logran aprender a escribir y a leer; o aprenden sólo aspectos instrumentales de esos sistemas de comunicación. En el contexto escolar las consecuencias se traducen en abandono, bajo rendimiento, fracasos, dilación en la terminación de los diferentes ciclos escolares o deserción definitiva del sistema.

Todo esto con las consecuencias económicas, culturales, sociales y educativas que tal situación genera. Sin embargo, lo que no queda suficientemente claro es por qué se mantiene esa situación. En Panamá, puede decirse que desde hace varias décadas se mantiene la proporción de fracasos en la asignatura de español, principalmente en primero y segundo grados, en donde suman más del 40% del total de las deficiencias en la etapa de educación primaria.

Si tenemos la capacidad para hablar, ¿por qué ocurre que es tan difícil escribir? Para empezar, podríamos reiterar que no existe una continuidad mecánica entre el pensamiento, los sonidos y las graffias con las que representamos las palabras.

### **Hablar para escribir.**

Tal como lo plantearon hace varias décadas Ferreiro y Teberosky (1979), la apropiación del sistema de escritura, es una tarea que resulta muy difícil para más niños de lo que corrientemente se cree. Las causas son diversas, pero lo que sí es cierto, es que una de las más importantes se refiere a no tener idea de lo que significan los grafismos que “representan” las palabras que pronunciamos, independientemente del contexto en que se escuchan. De ahí puede inferirse que mientras menos palabras posean los niños, más arduo será el esfuerzo por tratar de encontrar sentido a dichos grafismos. Esto es importante ya que significa que este grupo estará en desventaja, frente a otros que viven en un entorno cultural enriquecido, es decir poseen un vocabulario que le pondrá en mejores condiciones para utilizar aquellas grafías para “decir algo”.

Hablar no es fácil. Los niños lo aprenden en su primer entorno sociocultural, la familia. Pero el segundo, la escuela, plantea situaciones y problemas para el habla que no se parecen a lo que los niños traen a esta institución; es decir la escuela no parte de lo cotidiano para que los chicos establezcan una primera relación entre el sonido y su representación gráfica. Esta situación se repite al momento en que los estudiantes ingresan en los estudios superiores universitarios

Me parece que no tenemos idea cercana de cómo fue que llegamos a construir palabras; es decir, emitir unos sonidos, unirlos para referirlos a algo, que supongo fueron objetos que podían representarse en nuestra imaginación y, además, cuyo significado pudiera ser compartido.

Pero es todavía una tarea mayúscula intentar comprender cómo fue que también llegamos a transmitir ideas cada vez más complejas con esos mismos sonidos; es muy evidente que éstos no se parecen a las palabras. Si es así, podría ser, entonces, que la clave para la adquisición del lenguaje oral es la sintonía cognitiva que se establece entre los seres humanos cuando nos valemos de esa forma de la comunicación para compartir significados dentro de un determinado contexto.

Los seres que ahora llamamos primitivos, seguramente comenzaron a emitir sonidos que fueron utilizando para referirse a objetos, animales, plantas, lugares o a otros de su grupo; y quizás en esa tarea también logró nombrarse a sí mismo, asumiendo una identidad que lo diferenció de los demás.

Pero, además, ese proceso también reafirmó su pertenencia a un grupo humano con características similares.

Lo que no sabemos es cuándo comenzaron a dar algún significado a esas emisiones estableciendo los primeros indicios de una comunicación que fueron perfeccionando con el paso de tiempo en un largo proceso. Bickerton (2009) propone que el origen de ese salto cualitativo se produjo nada menos que alrededor de hace quinientos millones de años.

Aunque de este tema se han ocupado numerosos investigadores, no hay posibilidades de saber con certeza cuánto tiempo se requirió para todo esto; es decir para que pudiéramos contar con un sistema de comunicación oral, claro ejemplo de un proceso constructivo, en donde el cerebro juega un papel central, ya que no basta con tener un aparato fonador; pues la mayoría de los animales lo tienen, pero no hablan, aunque sí tienen sistemas de comunicación.

Los primeros humanos debieron asignarle un nombre a todo lo que tenían a su alrededor; pero no solo eso, también tuvieron que crear estrategias y mecanismos para almacenar la información en su cerebro, transformarla, recuperarla y utilizarla cuando era necesario.

Desde otro punto de vista, en una conferencia ofrecida a especialistas de la informática acerca de las nuevas tecnologías y la revolución cultural y cognitiva, el filósofo francés Michel Serres (2018), describió con mucha claridad el papel del cerebro en todo ese proceso destacando su gran capacidad para recibir, almacenar y procesar miles de datos, transformándolos en información, así como para recuperarla y transmitirla. Su planteamiento ilustra lo que él denomina el estadio oral, en que el soporte de la información y todo su procesamiento eran el cuerpo y el cerebro. Soporte y mensaje eran una unidad. No hay que perder de vista eso, pues su ruptura provocaría un cambio vital para el devenir de la humanidad.

No hay explicaciones categóricas acerca de por qué los homínidos crearon un lenguaje oral; pero con lo que sí podemos contar es con diferentes teorías que procuran una explicación convincente de ese hecho. Una de las más recientes y discutidas es quienes sostienen que esa posibilidad obedece a un instinto como ha propuesto Steven Pinker (1995), para quien hablar es el resultado de un proceso

evolutivo que modificó el cerebro, y que en gran medida puede explicarse por la herencia genética y la evolución.

Estas afirmaciones han sido criticadas; sin embargo, han contribuido a abrir nuevas líneas de investigación sobre el enigma del lenguaje. La explicación de este científico acerca del lenguaje está orientada a conocer cómo es que funciona y cómo es aprendido por los niños; de qué manera cambia, cual es el proceso de elaboración que ocurre en el cerebro y en qué forma evoluciona.

Ciertamente el soporte orgánico y funcional no es suficiente para inventar el lenguaje, ya que el entorno social es un factor esencial para concretar esa posibilidad; y esto es fundamental para el aprendizaje. En apoyo a la posición de Pinker, hoy la ciencia ha demostrado que existe un gen, identificado como FOXP2, cuya secuencia, especial en nosotros, permitió a lo largo de 200,000 años que contáramos con una estructura claramente conformada en el cerebro, durante un largo proceso evolutivo, principalmente dinamizada en el área de Broca.

No obstante, también este hallazgo es objetado por cuanto no es suficiente para explicar definitivamente cómo fue que logramos hablar. En ese sentido, no hay que pasar por alto, que muchísimos grupos humanos en diferentes partes del mundo crearon sistemas parecidos de comunicación oral que, según la UNESCO, aún subsisten después de siete mil años.

Sobre este aspecto de la diferenciación lingüística, la organización TED difundió en noviembre de 2017, una conferencia en la que Lera Borodotsky, explicaba parte de los hallazgos de las investigaciones que realiza acerca del lenguaje oral. Esta científica canadiense sostiene que el lenguaje modela el pensamiento, y que la manera de “leer” el mundo está estrechamente ligada al lenguaje. En otras palabras, la investigación ha mostrado que en efecto, personas de diferentes latitudes, pueden percibir la direccionalidad de un modo distinto al que estamos acostumbrados; reconocen un amplio abanico de tonos de un mismo color, o no pueden hacerlo porque no tienen una palabra para nombrarlos, así mismo, puede ocurrir que no contar con una palabra para nombrar los números, les dificulte realizar operaciones matemáticas complejas.

Pero que exista la lengua, y que la usemos en todo el mundo para comunicar pensamientos, sentimientos y cualquier otra información, plantea un problema a los investigadores interesados en saber por qué hablamos. No sólo en cuanto su origen, sino también a la forma en que cada lengua evolucionó o por qué aún se conservan, en gran medida, en su versión original.

También se ocuparon de ese problema Robert Berwick y Noam Chomsky (2016) quienes publicaron el libro titulado ¿Por qué solo nosotros? Evolución y lenguaje. Aquí los autores sostienen que, desde la época de Galileo, era preocupación de los científicos explicar cómo era posible que con unos cuantos sonidos fuéramos capaces de comunicar nuestro pensamiento sobre lo que vemos, escuchamos o sentimos, sin que esas construcciones tuvieran nada que ver con sus referentes.

Esto es fácil de comprobar si observamos las diferencias entre la figura de un animal, la representación que hacemos de éste en nuestra mente y los sonidos que utilizamos para nombrarlo. No existe ninguna similitud. Esta particularidad debería ser considerada en el entorno escolar ya que no vale pedir a los niños que aprendan con facilidad algo que a la humanidad le tomo un largo período, y fue el resultado de un complejo proceso que, de acuerdo con lo que plantean diferentes autores, generó circuitos neuronales que no estaban presentes en la anatomía del cerebro.

En lo que sigue se describen algunos de los aspectos que pueden servir de puntos focales para una discusión acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Aprender a hablar no es fácil. Guardadas las proporciones, hoy todos los niños deben realizar ese proceso constructivo de aprendizaje que le permite utilizar sonidos articulados para formar palabras, y de cuyo significado dependerá del entorno sociocultural en el que crece, como bien se desprende de los planteamientos de Vygotsky (1981).

Por lo tanto, el ingreso de los niños al primer grado de la Educación Básica está precedido de un proceso, de por lo menos 6 años durante los cuales adquirió plenamente el uso de la lengua.

No hay que perder de vista la observación anterior puesto que, así como los primeros humanos no aprendieron simplemente por imitación, sino mediante un proceso de construcción de los significados,

tampoco los niños pueden hacerlo de otro modo. De ahí que no vale pedirles a ellos que aprendan a “hablar”, repitiendo “discursos” sin sentido. Esto es, que la reproducción de un contenido no dice nada respecto de la capacidad del sujeto para elaborar un discurso propio.

Tampoco hay que pasar por alto que los niños que llegan a la escuela sin un bagaje lingüístico enriquecido por su entorno inmediato seguramente tendrán más dificultades para aprender, no sólo para enriquecer su lenguaje, sino también para aprender a escribirlo.

El problema para los otros niveles del sistema es que el lenguaje influye en la forma en que percibimos el mundo, como sostiene Borodostsky (2017). Así, el arrastre de la incompetencia lingüística durante la escolaridad previa a la universidad se convierte en un problema de aprendizaje en el nivel superior puesto que en este caso, se trata de un lenguaje específico para los distintos campos del conocimiento; es decir, un lenguaje académico. Esta situación hace que una proporción de estudiantes enfrente dificultades semejantes a las que tuvieron al inicio de su escolaridad, puesto que el lenguaje en la escuela no es igual al que se usa cotidianamente.

En Panamá, el análisis de los programas de español de primero y segundo grado de la etapa primaria de la Educación Básica General, muestra que se ofrecen pocas oportunidades a los estudiantes para el desarrollo de las capacidades de la expresión oral. Así, términos como hablar, expresarse, decir, explicar, corrección del lenguaje y otras asociadas al dominio de esta habilidad, no aparecen, o su presencia es muy esporádica en los distintos componentes de los programas oficiales (MEDUCA, 2014).

Este es un factor que puede afectar negativamente el desarrollo de la expresión oral. Pero esto es sólo un aparte del problema. Las deficiencias no superadas en el lenguaje oral en los niveles de educación básica y media, también se reflejan en la educación superior universitaria, donde es fácil observar las dificultades que tienen los estudiantes cuando les corresponde hacer presentaciones en forma oral.

Además, es fácil comprobar que este aspecto es poco atendido en este último nivel educativo; presumiblemente porque se da por descontado el manejo correcto del lenguaje; esta situación es

más complicada puesto que ahora se trata del lenguaje académico. Sin embargo, no hay muchas evidencias de que los estudiantes lleguen a la universidad con esa competencia. Además, no parece que durante los estudios en este nivel se muestren acciones sistemáticas, que desde cada asignatura contribuyan a que los estudiantes logren manejar con propiedad el lenguaje académico.

Esta afirmación surge del análisis de los programas de asignatura de las carreras de Español y Psicología en la Universidad de Panamá, realizado en 2017 y 2018. En los documentos se puede observar que aunque el uso correcto del lenguaje oral aparece enunciado como una competencia, son escasas las oportunidades de mejorar este aprendizaje ya que el objetivo enunciado no se concreta con claridad en las actividades; esto es, hay poca presencia de situaciones organizadas específicamente para tal fin. Sin embargo, la reciente creación del Centro para la Lectura y la Escritura Académica (CELAUP) en la Facultad de Humanidades es un claro indicio de que en adelante se augura una mayor atención a esa problemática a nivel institucional, como ya se ha señalado.

### **La representación del habla: La escritura**

Si nuestro equipamiento biológico nos permitió contar con la lengua (sistema de comunicación), el habla y la creación de un lenguaje, esto no indica que podamos transcribirlo fácilmente a otro sistema. El habla produce sonidos a los que, gracias a un proceso intelectual configurado por el cerebro, nosotros le damos un significado. Pero eso no indica nada acerca de la forma de representación gráfica, es decir los signos con los que transformamos los sonidos para compartirlos o guardarlos y darle un carácter más permanente. En otras palabras, contar con un alfabeto.

Podríamos pensar que nuestro sistema de representación del lenguaje oral es complicado, que es difícil transformar nuestros pensamientos en palabras, y luego por otros procesos interpretarlas, solo observemos las grafías que se utilizan en otros lares. Por ejemplo, para escribir en árabe, en hindi o en camboyano, que tiene 72 letras de las cuales 32 son vocales.

Hay suficiente evidencia para afirmar que aún no se tiene seguridad acerca del origen de la escritura; es decir dónde y cuándo exactamente los seres humanos comenzaron a darle un cierto valor

de representación a los sonidos con unas grafías. Tampoco hay una explicación suficiente acerca de por qué existen alrededor tantas formas distintas de representar las múltiples lenguas que tienen escritura. Pero en cualquiera de ellos las grafías organizadas remiten a un significado y tienen el propósito de compartirlo con otros hablantes; de esto se sigue, que es necesario aprender cómo se hace esto. Las dificultades para lograrlo están en relación directa con las características del sistema de representación que se utilice; algunos son aparentemente más sencillos que otros que sólo con mirarlos se antojan de una gran complejidad.

Como ejemplo consideremos el alfabeto de la lengua española cuyas veintisiete letras que, dispuestas de una forma especial sirven para escribir con sentido, cualquier palabra o conjunto de ellas y compartir su significado con otras personas. Esas grafías que aparentemente son simples, por lo que parecieran fáciles de aprender y de combinar, palidecen frente a lo que se encuentra en otras latitudes en las que se utilizan más grafías, o cuyas formas son mucho más complicadas.

Esos ejemplos son más que suficientes para mostrar que dominar la complejidad de la escritura en cualquier entorno cultural es una tarea difícil. En el ámbito escolar, escribir requiere aprender y utilizar dichas grafías, reconocer el valor de las letras y cómo se usan para formar palabras, cuáles son los errores más comunes que cometen los niños, en que forma progresan en su aprendizaje del sistema de escritura, y saber cómo puede ayudárseles a que se apropien de sus características. Entonces, esto quiere decir que quien enseña debería conocer cuáles son las posibles causas que explican los fallos y las formas de ayudarlos a superarlos. Y para esto, es necesario el aporte de la investigación, previo el reconocimiento del problema.

Nuestro sistema de escritura tiene particularidades propias que no se parecen en absoluto ni a la forma en que hablamos, ni a lo que representan. Además, que de acuerdo con las investigaciones recientes acerca de cómo aprendemos a escribir (como ha explicado Dehaene (2014) que las características del sistema de escritura como objeto de conocimiento, del cual se ocuparon a profundidad los autores Ferreiro y Teberosky (1979)), que rara vez son atendidas en la escuela, como por ejemplo, la direccionalidad, los espacios entre las palabras, la extensión de éstas, entre otras; también puede ocurrir que no se ofrezca una atención sostenida y sistemática a lo largo del tránsito por los niveles del sistema educativo.

Eso quizás explicaría algunas de las dificultades de los estudiantes para aprender a distinguir esas diferencias y a superarlas desde el inicio de la escolaridad.

### **¿El que habla, escribe?**

La habilidad para poder graficar el lenguaje oral, no indica necesariamente la comprensión del texto. Por consiguiente, la escritura debe entenderse como una capacidad para darle sentido a las graffas, produciendo un discurso coherente, que responda a las exigencias retóricas y semánticas que permiten la comunicación por esa vía.

No vale dar por aprendido el sistema, si cuando se utiliza lo que se grafica no pasa de ser más que una copia de un material escrito, o la memorización de un texto, pues esto no significa que se tenga el dominio del sistema, si lo que interesa es la comprensión de sus características para transmitir por esa vía un mensaje con significado. Por ello, si los estudiantes fallan en este aprendizaje, algún tipo de responsabilidad tiene la escuela en todos sus niveles.

Pero ese no es el único problema. Los trabajos realizados (por Ferreiro y Teberosky; Cassany; Carlino; y otros investigadores) muestran que en efecto, es el manejo del sistema de escritura el que permite a los estudiantes hacer algo distinto a la copia de textos; es decir, utilizarlo para hacer algo más que una mera reproducción de graffas. Y esto se observa en la capacidad de redacción, de expresar su pensamiento, los propios, mediante la escritura; y utilizarla como un instrumento para aprender. Y para lograr esto se requiere de un habla enriquecida.

Nuevamente surge una pregunta relacionada con la escuela: Si del habla no se sigue mecánicamente la escritura, ¿Por qué la escuela insiste en considerarla como una mera técnica de representación y no diferencia suficientemente las características de los textos favoreciendo ese tránsito del sonido a las graffas? Ante la respuesta, esto se complica cuando en la Universidad, los estudiantes se enfrentan a otro tipo de textos; es decir, a la escritura de textos académicos.

### **La lectura: Leer es interpretar el significado de las palabras escritas**

En sentido amplio, aún antes de entrar a la escuela, los niños han aprendido a leer, pues son capaces de encontrar significados en lo que pueden observar a su alrededor; lo hacen utilizando sus diferentes sentidos. Y este concepto de lectura se aplica a diferentes contextos. Principalmente en las áreas urbanas, es fácil comprobar que los niños conocen a qué se refieren las imágenes y hacen “como que leen” las palabras que las acompañan.

Y así, pueden recorrer las páginas de un cuento supuestamente leyendo, lo que se dice bajo las imágenes. Y efectivamente saben a qué se están refiriendo. Claro que a esta aparente capacidad le precede una lectura del texto por otra persona que le trasmite el significado o lo que tendría que interpretar de las imágenes.

Aquí nos interesa la lectura que se hace sobre un texto, una composición, ya sea difundida mediante libros, diarios, revistas, etiquetas, anuncios, recetas de cocina o carteles, independientemente del soporte, ya sea barro, piedra, cuero papel, metal, cemento, plástico o una moderna pantalla de celular, Ipad o computadora. Para comprender lo que aparece en esos portadores de texto es necesario contar con otro tipo de capacidades y de conocimientos.

### **Leer es comprender el significado**

Esta afirmación expresa la necesidad de poseer la competencia lingüística que nos permita interpretar las grafías que representan los sonidos con los que expresamos el habla; esto nos permite saber a qué se refiere un escrito. No hay lectura de ese tipo sin escritura.

Esta situación parece reproducirse en la enseñanza cuando los estudiantes pueden memorizar un texto y responder preguntas sin saber realmente cual es el significado o la interpretación correcta de lo que leen y responden. Esto es más grave en la universidad.

Leer no es descifrar, lo mismo que escribir no es copiar, tal como lo plantean Ferreiro y Teberosky, quienes desde los años setenta se han dedicado a estudiar los procesos de adquisición de la lengua escrita desde una perspectiva evolutiva. De acuerdo con los resultados de sus investigaciones, leer es el resultado de la apropiación de la estructura de la lengua escrita entendida como un sistema, pero, además su aprendizaje exigiría proponer su estudio como un objeto de conocimiento.

Este logro requiere que los que se inician en la alfabetización, desde los primeros grados del nivel primario, transiten un proceso que les permita descubrir las particularidades de la escritura: direccionalidad, los espacios entre las palabras, la estructura de la palabra escrita, las sílabas, las letras, la concordancia entre el género y el número. Lo que podría denominarse los secretos de ese sistema de comunicación. Todo esto, será posible en la medida en que simultáneamente, los niños deben aprender a encontrar la correspondencia entre las grafías y el significado de las palabras que se escriben.

La escritura, o representación de una lengua, es un sistema simbólico complejo, totalmente artificial, cuya historia es muy larga, pero que no surgió al mismo tiempo que la lengua. Esta afirmación está ampliamente respaldada por los hallazgos de investigaciones mediante las que se encontraron evidencias de grafías diversas que utilizaron los homos sapiens para representar las palabras y comunicarse. Pero estos signos son muy posteriores al desarrollo de un lenguaje propiamente dicho, como ya lo plantearon Pinker y Goitia. Los estudiantes no tienen que recorrer ese largo camino.

El habla como una competencia individual, no es la lengua y tampoco es el lenguaje. En los tres casos, la escuela, incluida la universidad, debe ocuparse de que la primera sirva como base para las otras dos, para que los estudiantes puedan apropiarse del sistema de escritura. Esto requiere de un proceso de aprendizaje especial, que a la vez demanda una atención pedagógica pertinente. Sin estos recursos, el aprendizaje escolarizado resultará siempre más difícil.

En esa línea desde la neuroeducación se afirma que:

*...el conocimiento del cerebro no permite prescribir un método único de enseñanza de la lectura. En cambio, la ciencia de la lectura es compatible con una gran libertad*

*pedagógica, con estilos de enseñanza muy variados y con numerosos ejercicios que abren caminos a la imaginación de los maestros y los niños (Deheane, 2015, p. 16).*

Como expresa el mismo autor, no cabría esperar que los maestros deriven de su práctica inmediata lo que es el resultado de un trabajo que ha tomado mucho tiempo a los científicos; y si se les considera a los primeros conocedores de lo que ocurre en las aulas, también corresponde ahora que se vuelvan “*expertos en la dinámica cerebral*”.

En esos enunciados se advierte que para enseñar a leer (y a escribir) hay que utilizar los métodos apropiados y, además, que esa tarea cuenta hoy con un soporte científico que permite conocer cómo funciona el órgano donde ocurren los procesos que hacen posible ese aprendizaje. Este aporte es un recurso novedoso e imprescindible para la enseñanza que a la vez se impone como contenido que no debe soslayarse en la formación de los docentes ni en las acciones de capacitación.

Posiblemente, con tales conocimientos la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura en los primeros años de la escolaridad, y su perfeccionamiento durante la permanencia en el sistema, hasta los estudios superiores universitarios, podrían mejorar los desproporcionados índices de fracasos escolares en Panamá, como en otros países de la región latinoamericana.

Con ello también cabría esperar que mejoren los resultados del aprendizaje, no solo el que ofrece la escuela, sino los que ocurren también fuera de ésta y que requieran de la lectura y de la escritura. Atender esto con la seriedad que merece es una tarea pendiente, mucho más si reconocemos el lugar privilegiado que esos aprendizajes tienen en el siglo XXI.

## REFERENCIAS

*Bañales Faz, G., Castelló Badía, M., & Vega López, N. (2016). Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. (Primera edición). México: Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V.*

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.

Borda Crespo, M. (2006) *Cómo iniciar a la lectura*. Málaga: Editorial Arguval.

Borodotsky, Lera. (2017). *Cómo la lengua transforma el pensamiento TED [Video]*. Recuperado de [https://www.ted.com/talks/lera\\_boroditsky\\_how\\_language\\_shapes\\_the\\_way\\_we\\_think?..](https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think?..)

Capomagi, D. (2013). *La escritura académica en el aula universitaria*. [E-book] (Primera edición). 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).

Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? [E-book] (1st ed., pp. 1-7)*. Buenos Aires: CONICET.

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 (CELEAUP) (2017). Recuperado de <http://chhttp://celeaup.org/#eleaup.org/#/>.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector (Segunda edición)*. Argentina: Editorial: Siglo XXI Editores, S.A.

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Argentina: Editorial Siglo Veintiuno.

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.

Ferreiro, E., Teberosby, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.

*palabras*. Barcelona: Editorial Taurus.

Ministerio de Educación de la República de Panamá. (2014) *Programas Curriculares*. Recuperado de <http://www.educapanama.edu.pa/?q=planes-y-programas-de-estudios>.

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/>.

Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje* (Primera edición). Madrid: Alianza Editorial.

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?...](https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think?...)

TimeForTruth (2018). J. Goitia. *La Arqueología del lenguaje 1/3* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=21Ro-OxWO-c/>.

Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje* (Primera edición). Buenos Aires: Editorial Pléyade.

## Las teorías de aprendizaje, bajo la lupa TIC

Págs. 144 - 158

Magdalia Yaneth  
Castillo G.\*

José de Jesús  
Jiménez Puello.\*\*

- Universidad de Panamá.

- Facultad de Ciencias  
Naturales, Exactas y  
Tecnología.\*

- Departamento de  
Botánica.\*

magyac@hotmai.com\*

- Universidad de Panamá.

- Departamento de  
Informática.\*\*

- Facultad de Informática,  
Electrónica y  
Comunicación.\*\*

jjimpue@hotmai.com\*\*

**Fecha de  
Entrega:**  
Octubre de 2018

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

### Resumen

Es de conocimiento universal que todas las teorías de aprendizaje, tienen como común denominador la preocupación por conocer cómo aprende el alumno. Desde este punto de vista, todas las teorías (tradicionales o modernas) pueden sacar provecho de la inclusión de las TIC, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y alcanzar las competencias deseadas en los alumnos. Situación, que sería mejor aprovechada si los educadores tienen competencias TIC, que cumplan con los estándares indicados. En este escrito se destacan las teorías que desde la experiencia profesional docente, se consideran más relacionadas con las TIC, sin jerarquizar ninguna de ellas dentro de una estructura específica o línea filosófica. Después de una exploración y reflexión de todas estas teorías, concluimos que todas son derivaciones de la teoría constructivista. Todas estas teorías coinciden en que el alumno puede construir su aprendizaje de forma autónoma o en colaboración e interacción con otras personas y esto puede hacerlo a través de las TIC y no depender únicamente del educador en el aula. El constructivismo desde la óptica TIC, está estrechamente relacionado con las buenas prácticas TIC en el aula.

### Palabras clave

Teorías de aprendizaje, TIC, competencias, modelos de aprendizaje.

## The theories of learning, under the magnifying glass TIC

### **Abstract**

It is universal knowledge that all theories of learning have as common denominator the concern to know how the student learns. From this point of view, all theories (traditional or modern) can take advantage of the inclusion of ICT, to improve the teaching-learning process and achieve the desired competences in the students. Situation is that will be better exploited if the educators have ICT competences that comply with the indicated standards. This paper highlights the theories that from the teaching professional experience, are considered more related to ICT, without ranking any of them within a specific structure or philosophical line. After an exploration and reflection of all these theories, we conclude that they are all derivations of the constructivist theory. All these theories agree that the student can build their learning autonomously or in collaboration and interaction with other people and this can be done through ICT and not depend solely on the educator in the classroom. Constructivism from the ICT optics is closely related to good ICT practices in the classroom.

### **keywords**

Theories of learning, ICT, competencies, learning models.

## INTRODUCCIÓN

Es de conocimiento universal que todas las teorías de aprendizaje tienen como común denominador, la preocupación por conocer cómo aprende el alumno para que este aprendizaje, sea significativo. Desde este punto de vista, todas las teorías (tradicionales o modernas) pueden sacar provecho de la inclusión de las TIC para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Claro que serán mejor aprovechadas, si los educadores tienen competencias TIC que cumplan con los estándares establecidos.

La teoría constructivista pone de manifiesto al discente como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde éste es el principal motor de su propio aprendizaje y las TIC le proveen el escenario para que esto se dé. Todas las teorías que se analizan coinciden en que el alumno puede construir su aprendizaje de forma autónoma o en colaboración e interacción con otras personas y esto puede hacerlo a través de las TIC y no depender únicamente del educador en el aula. Con el uso de las TIC el estudiante es un participante activo y autónomo a su propio ritmo. De esta forma, teorías de aprendizaje y TIC es una articulación perfecta para emprender el complejo proceso enseñanza-aprendizaje de la actualidad.

Sin embargo, es necesario recordar que la construcción del conocimiento no solo es del alumno, sino también del educador, quien deberá guiar y apoyar al desarrollo de esa construcción del conocimiento significativo. Lo bueno de este modelo es que cada centro educativo, cada profesor lo puede adaptar a sus posibilidades en recursos TIC, de acuerdo al nivel del alumno y de las competencias TIC que se tengan.

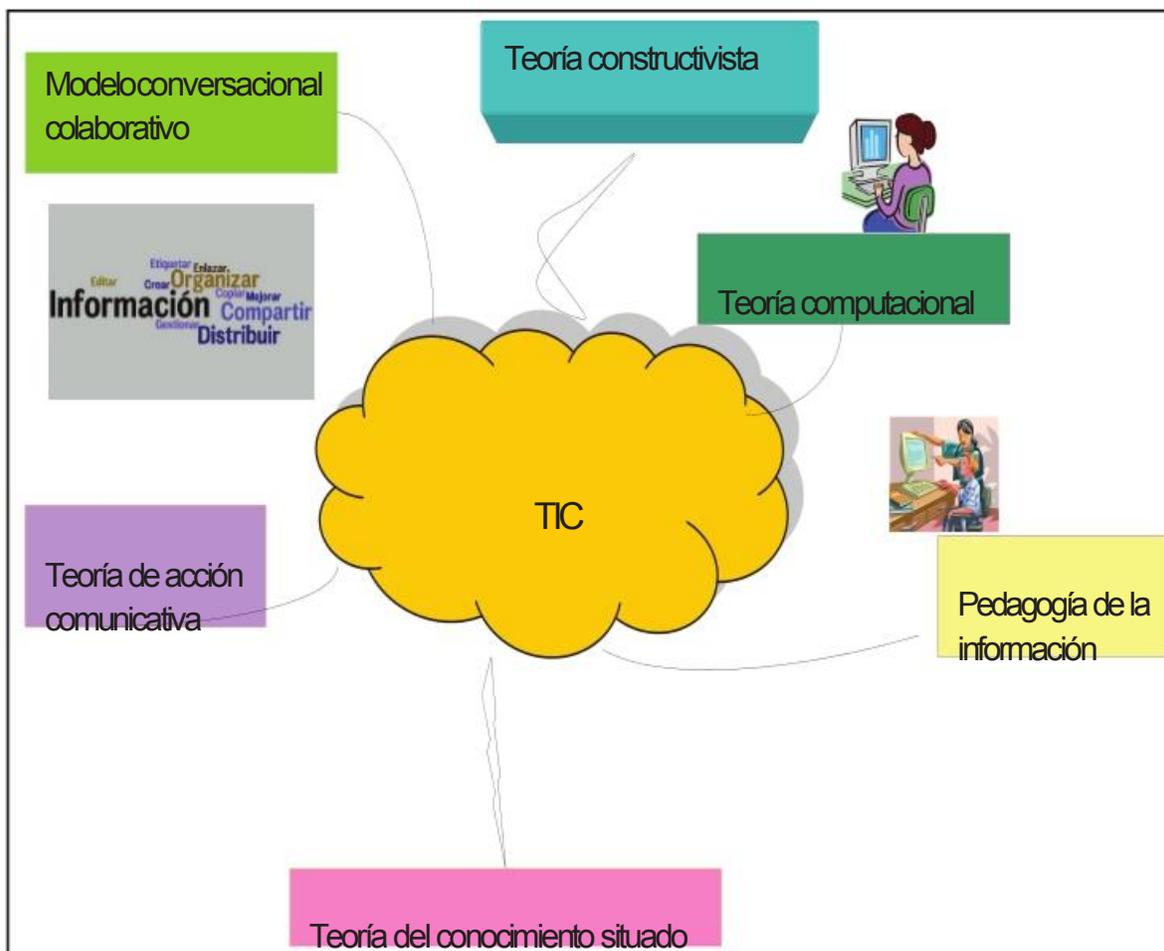
Por consiguiente es importante que el docente esté actualizado con las nuevas tecnologías útiles a la educación. Es recomendable revisar los resultados que publicó el informe Horizon (Becker et al., 2017) del proyecto Horizon del New Media Consortium (NMC), hoy EDUCAUCE, para la educación superior que describe las nuevas tecnologías que pueden ser de importancia en todo el sector educativo: la docencia, el aprendizaje, la investigación, gestión y cultura. Tecnologías que seguramente nos ayudarán a realizar más y mejores buenas prácticas TIC en el aula, donde el alumno pueda desarrollar y contribuir en la construcción de su propio aprendizaje y conocimiento conceptual.

Los cambios en los modelos de aprendizaje implican una didáctica con el uso de tecnologías, herramientas y contenidos digitales variados, como parte de las actividades constructivistas que se realizan en el aula o fuera de ella, ya sea individualmente, en grupos pequeños o con la totalidad de los estudiantes de una clase. En la práctica docente suponen saber dónde y cuándo se deben, o no, utilizar las TIC para realizar: actividades y presentaciones en el aula, tareas de gestión y adquisición de conocimientos adicionales en las asignaturas; todo esto, gracias a la formación profesional propia de los docentes.

La gama de herramientas TIC que apoyan el constructivismo didáctico en el aula, permiten la fácil integración de vídeos, audio, imágenes, enlaces, etiquetas y texto para innovar en el aula. Martín, León y García (2014) hacen referencia a la integración de autoformación y autoevaluación en la plataforma Webct del docente. Hoy día existen muchas plataformas educativas, tanto gratuitas como pagadas.

El constructivismo viéndolo desde la óptica TIC, está estrechamente relacionado con las buenas prácticas TIC en el aula como estrategias didácticas. En este escrito se destacan las teorías de aprendizaje, que en la práctica docente se han considerado que están más relacionadas con las TIC, sin jerarquizar ninguna de ellas dentro de una estructura específica o línea filosófica (Figura 1). Las innovaciones docentes juegan un papel importante en la aplicación de las teorías de aprendizaje.

**Figura 1. Mapa TIC y teorías de aprendizaje.**



**Fuente:** autores.

## 1. Teorías de aprendizaje seleccionadas

### Teoría constructivista

Basada en la construcción del conocimiento por el individuo. Su principal exponente fue Jean Piaget. Partiendo que esta teoría impulsa el aprendizaje activo donde el estudiante es el actor principal del acto educativo, son las TIC, quizás las más indicadas para ser partícipes en la construcción

del conocimiento y que el alumno colabore con su propio aprendizaje. Debido a que la teoría o el enfoque constructivismo está especialmente centrada en el estudiante, éste es el actor que se lleva el Oscar. Esto exige la aplicación de diversas estrategias docentes, bajo el común denominador de que el objeto fundamental del aprendizaje escolar es la construcción del conocimiento por el alumno.

Como la filosofía constructivista busca básicamente ayudar al alumno para que se convierta él mismo en constructor de su propio conocimiento, valiéndose de la asimilación de la realidad y de la acomodación de ésta a su propia estructura mental, las TIC juegan un papel valioso al ponerle a su disposición todo un arsenal de búsqueda de información. El profesor, en este caso el software, puede actuar como facilitador en esa construcción. El educando no es sólo un procesador activo de la información. También participa como constructor de dicha información, con su interacción con el ordenador. El alumno se convierte en el motor de su propio aprendizaje, interactúa para construir conocimiento y con las TIC esta interacción se acentúa. Entonces el docente debe obtener nuevas competencias para hacer frente a este nuevo discente y a la nueva forma de cómo aprende el alumno.

Desde la pasada década se habla de un neo constructivismo. Martín Bernal (2009) destaca un nuevo constructivismo, el constructivismo tecnoeducativo, al que han llamado algunos autores, colectivismo, debido a la aparición de un espacio de encuentro efectivo y positivo entre la investigación y la práctica pedagógica y los avances tecnológicos. España cuenta con defensores de este nuevo constructivismo tecnoeducativo, el modelo pedagógico CAIT (aprendizaje constructivo, auto-regulado, interactivo, y tecnológico) promovido por el profesor Jesús Beltrán (Martín, Beltrán & Pérez, 2004) que representa la secuencia del aprendizaje, así entendido, en cinco grandes procesos, sensibilización, elaboración, personalización, aplicación y evaluación. Según este modelo el primer proceso, la sensibilización, constituye el contexto mental que el alumno necesita para aprender significativamente.

Benito (2009) señala que el constructivismo converge y se asocia desde un principio con la Red, porque ésta es un universo con el que comparte un nexo importante: ambos representan la innovación.

Además de las teorías tradicionales (asociacionistas, cognitivas, estructuralista) debido a la inclusión de las TIC en el quehacer pedagógico y el cambio que implica en la didáctica, ha dado lugar a la teoría computacional. Aunque algunos autores consideran que el sistema cognitivo del

ser humano forma parte de un organismo complejo, que no puede reducirse a un mero mecanismo como ocurre con las computadoras.

### **Teoría computacional**

También llamada la teoría del procesamiento de la información. Concibe la mente humana como una computadora, donde se procesa la información adquirida. Se considera a Robert Gagné como su gestor.

Está centrada en las teorías de origen psicológico, aquellas que se aplican a la adquisición de significados por un sistema de procesamiento. Busca la adquisición de significados por un sistema de procesamiento, donde el sujeto no es un ente pasivo, sino activo, los estados mentales tienen intencionalidad para construir. El aprendizaje es concebido como un proceso que reestructura el conocimiento ya adquirido. Ocurre lo que considero un proceso de autorregulación del aprendizaje al contrastar lo adquirido con lo nuevo.

La introducción de las nuevas tecnologías denominadas por algunos NTIC han cambiado la enseñanza, existen nuevos soportes de la educación moderna como los software educativos y la Internet, la plataforma multimedia que han revolucionado el sistema educativo tradicional.

### **Pedagogía de la información**

La Teoría de aprendizaje en la pedagogía de la información pone de manifiesto que la sociedad actual, la sociedad del conocimiento o del aprendizaje y la futura, focaliza su sistema educativo en forma muy diferente a épocas pasadas. Situación esta que es de esperarse debido a los cambios tecnológicos de hoy día. La educación del siglo XXI está mediada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Meléndez, 2013).

Es recalable que para esta sociedad lo más importante es la información y el conocimiento. La pedagogía de la información por su propia conceptualización, como ya se ha expuesto, está

íntimamente relacionada con las TIC. Éstas nos permiten acceder a la información más reciente e incluso comunicarse con los autores, además de las fuentes secundarias y a los trabajos menos recientes e históricos, a los cuales en muchos casos no sería posible acceder.

### **La teoría de acción comunicativa**

La teoría de acción comunicativa propuesta por Jürgen Habermas, está basada en la relación comunicacional lingüística. La estructura de este modelo se ha utilizado para describir el modelo de comunicación que se establece a través de las páginas Web. Sustentada en el rigor, la racionalidad y la crítica, impulsando cierta capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar coherentemente, también es congruente con las aristas de la telemática y sus recursos lógicos (Jordi, 2007).

Como se ha expresado vemos que se sustenta en la comunicación, que es una acción social y que se desarrolla muy bien con la Internet y sus diferentes aplicaciones sociales. Hoy más que nunca la comunicación no tiene barreras de tiempo, puede darse de forma síncrona y asíncrona, con lo cual el estudiante puede estar siempre en comunicación con el docente o con los compañeros.

La popularización y masificación en el caso de las redes sociales en sus diferentes vertientes y aplicaciones es una causal de la teoría de acción de la comunicación a través de las TIC. Por ende, es una teoría que bien aplicada de forma pedagógica y didáctica en el aula debe rendir resultados de aprendizaje valiosos.

### **Teoría del conocimiento situado**

Propuesta por Young (1993). Internet responde a las premisas del conocimiento situado en dos de sus características: realismo y complejidad. La Web posibilita la comunicación, el intercambio e interacción entre los usuarios que comparten afinidades de intereses.

Según esta teoría la Internet es un medio de aprendizaje, porque propicia innovadores entornos. Concibe el conocimiento como una relación activa entre un sujeto y el entorno, por lo que el aprendizaje se da cuando el alumno se involucra en forma activa en un contexto complejo y realístico, como lo

es la Internet. Además, posibilita la integración y desarrollo del conocimiento al situar la Internet como un repositorio de conocimiento que bien planificado y organizado los aprendizajes a través de la Internet, proporcionan el descubrimiento y adquisición de saberes por parte del estudiante.

Sin duda, la Internet es la herramienta más utilizada y eficaz en el aprendizaje de hoy, por lo tanto su uso es ilimitado en cuanto a las diferentes formas en que el alumno concibe su aprendizaje.

### **modelo conversacional colaborativo**

Propuesto por Martin, García & Ramírez (2006). Surge a raíz del nuevo paradigma del e-learning. Este modelo mantiene la estructura de Laurillard (1993), pero incluye en el mismo, al grupo como nuevo actor y conversador. Al incluir al grupo facilita que la Internet participe de este tipo de aprendizaje porque a través de esta herramienta se permite la conversación entre grupos, a través de las redes o grupos específicos, donde se pueden dar forum de discusión o la tradicional lluvia de ideas e intercambio de documentación entre otros.

Este modelo es comparable con el modelo de la teoría de acción comunicativa. En ambos casos, los grupos pueden comunicarse a través de la Internet para trabajos colaborativos, grupales, aclarar dudas o compartir. Máxime que muchos programas informáticos (Skype, Ustream producer, Youtube) entre otros permiten conversar con la persona que está detrás de la pantalla, con la ventaja de poder verse y compartir actividades. Incluso permiten grupos de participantes en la conversación, facilitando la conversación grupal entre diferentes miembros de un colectivo.

Se puede decir que la aplicación estrella para trabajos colaborativos, en cuanto a consultas, acuerdos e información casi síncrona, son los chat de aplicaciones como WhatsApp o Telegram, por señalar las de mayor incidencia en nuestro contexto americano.

## 2. Relación de las TIC con los tipos de aprendizaje

### Aprendizaje por descubrimiento

Consiste en la adquisición de conceptos, principios o contenidos a través de un método de búsqueda activa. Con ayuda de las TIC este método se favorece, existen buscadores en la Internet donde el alumno puede realizar búsquedas y descubrir por sí mismo información con aspectos que desconocía o fortalecer aquellos que le eran un tanto confusos. Intercambiar o ir a las fuentes primarias de información y secundarias, como autores, artículos, blogs entre otros. Todo esto fortalece y es una aplicación directa de las competencias informacionales.

### Autoaprendizaje

Para este tipo de aprendizaje el desarrollo de software se incrementa cada vez más y su uso también. Este método, con ayuda de las TIC permite el desarrollo de los siguientes procesos cognitivos de autoaprendizaje:

- Hay motivación para aprender debido a la “realidad virtual y aumentada” que presenta, donde se permite la interacción.
- Mayor incremento del potencial creativo o la creatividad abierta y mejor asimilación y aplicación de lo analizado en el grupo escolar.
- Desarrollo de la capacidad de síntesis, comprensión y extracción de las ideas principales del tema. Por eso fomenta e incentiva la investigación.
- Mejor manejo del tiempo por lo que permite la autoevaluación.

El desarrollo de este tipo de software interactivo es un “plus” escolar. Facilita y motiva a que el alumno se involucre por sí mismo en el estudio de un tema de su interés, o por medio de la Internet a través de los diferentes buscadores, la virtualidad y la realidad aumentada. Estos tipos de software facilitan la recreación o simulación de entornos diversos para el aprendizaje de todas las disciplinas en estudio.

### **Actividad grupal**

Método que también se beneficia con las TIC al permitir la actividad grupal, ya sea en casa o dentro del recinto escolar. La actividad grupal de los estudiantes es un método didáctico de socio estructuración en el cual, lo importante es la ayuda y colaboración de todos sus miembros, para el logro del objetivo común en equipo. Cuando se usan métodos y técnicas de actividad grupal se da la interacción entre estudiantes. Los estudiantes aprenden a interactuar entre sí y a respetar la opinión de los demás.

Gracias a las TIC pueden darse Chat, forum, blogs, wikis, folcsonomías, agregadores de noticias, almacenamiento en línea o en la nube, conferencias, el uso de gestores bibliográficos, crear o participar de redes específicas con lo cual es posible también, la actividad en grupo. Además es posible la resolución de trabajos, el intercambio de opiniones y llegar a conclusiones de grupo. Lo más importante, en la comodidad de la casa y administración del tiempo. Puede verse que este tipo de actividad de aprendizaje está vinculada con los modelos de aprendizaje antes expuestos.

### **El aprendizaje colaborativo**

Estrategia didáctica donde la Internet también colabora a que el alumno aprenda a través de la gama de herramientas que posee para facilitar el estudio y la comprensión de un tópico. Ya desde la década del 90 la Internet era considerada con el potencial de facilitar el aprendizaje colaborativo. Bailey & Cotlar (1994) señalan que el aprendizaje es un proceso intrínsecamente social, basado en la interacción y cooperación entre personas y por esta misma razón, la Internet lo facilita.

### **Actividad Independiente de los estudiantes**

Con ayuda de las TIC, es decir, con el método didáctico de actividad independiente a través del uso de un software educativo específico, permite generar ambientes de aprendizajes activos y de autoaprendizaje. Además, los participantes pueden realizar foros de discusión, teleconferencias, acceder bibliotecas, hacer revisión de bibliografía y desarrollar tareas.

La actividad independiente, se convierte así en una excelente estrategia didáctica que posibilita el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Además, contribuyen al reforzamiento, ya que, la mayoría presentan fases de autoevaluación entre temas o al final de cada tema desarrollado. Por otro lado, va acorde con la disponibilidad de tiempo y disposición para aprender, permite ser flexible con el horario de estudio. Sin dejar de lado, las actividades formativas de los estudiantes. En este método, como en los otros, la Internet juega un papel muy importante en la búsqueda del conocimiento. Además existen muchos software que permiten estimular la creatividad. Al posibilitar el aprendizaje autónomo y libre de los estudiantes, se logran otras competencias como la informacional y la autodisciplina.

En síntesis, la mayoría de los tipos de aprendizajes, por no decir todos, pueden hacer uso de las herramientas TIC. También existen una gama de aplicaciones Web, ya sean desarrolladas para educación, o que puedan ser adaptadas y utilizadas para favorecer el aprendizaje significativo. Los alumnos de forma autodidacta e independiente pueden construir conocimiento. Por otro lado, los mismos alumnos pueden navegar por la red y escoger aquellas páginas Web que según su criterio, le sean más beneficiosas o les facilita una mejor comprensión de las cosas.

### **3. Relación gestor educativo, TIC y Aprendizaje**

Los gestores educativos no deben obviar que las TIC están y estarán presente en nuestras vidas, nutriéndose con las nuevas e innovadoras formas de aplicación. Por consiguiente, se espera que sean estas instituciones las que deben velar porque los docentes sean estimulados y actualizados permanentemente con las herramientas TIC. Esto les permitirá adaptar su planificación estratégica del aula, al modelo de aprendizaje que utilicen. Castañeda, Acosta y Morea (2013) enfatizan en la importancia de las competencias en el manejo de las TIC en educación de los futuros docentes.

Ya vimos que no importa la teoría de aprendizaje aplicada, todas se complementan con el uso de las TIC; y dependiendo del tema o competencia planeada en el currículum así mismo se puede seleccionar la estrategia, con ayuda de las TIC, para que ésta sea efectiva en el aprendizaje.

Es imprescindible también que los gestores promuevan y estén abiertos a las transformaciones tecnológicas y curriculares, en aras de ofrecer conocimiento, educación, valores, sensibilidad social, desarrollo sostenible y competencias de calidad a sus ciudadanos.

Por lo tanto, la enseñanza con las TIC, como una herramienta de aprendizaje, debe ser vista como un instrumento de avanzada, transversal y coyuntural de la calidad de la educación. Prendes y Gutiérrez (2013) destacan la importancia de las competencias tecnológicas en los docentes del sistema educativo español.

Es deber del gestor educativo comprometerse con el mejoramiento del Sistema Educativo, en aras de darle al futuro profesional, mejores y actuales herramientas de trabajo. Dotarlo de mayores competencias que le permitan ser más competitivos. Mejorar la calidad del sistema educativo, a fin de formar ciudadanos que contribuyan al desarrollo económico y social del país. No se forman estos ciudadanos con ausencia de las TIC en el currículum.

En resumen, las teorías de aprendizaje y sus ejecutores, los docentes, deben articularse con las TIC y el modelo de aprendizaje aplicado, para garantizar el éxito de la visión educativa propuesta.

Al finalizar esta reflexión sobre las teorías de aprendizaje, bajo la lupa TIC concluimos que:

- Las teorías de aprendizaje bajo la lupa TIC, nos manifiestan que las buenas prácticas TIC en el aula están concatenadas con las competencias y los estándares TIC en educación que el docente posea, lo que le permitirá desarrollar actividades constructivistas e innovadoras en el aula que incluyan el uso de las TIC como herramientas colaboradoras para el aprendizaje efectivo.
- Todas estas teorías tienen en común el principio constructivista, el aprendiz es eje central del proceso educativo, éste es el principal motor de su propio aprendizaje y las TIC son su mejor aliado.
- Las teorías de aprendizaje, cualquiera sea, deben integrar las TIC para que la enseñanza sea dinámica y despierte el interés en el alumno, ya que existen variadas formas en que el alumno aprende.
- La sociedad actual, influida por las TIC, ofrece una gama de ayudas para fomentar y reforzar los tipos de aprendizaje, ya sea individual o de tipo grupal. Por eso el educador debe estar actualizado, mejor formado e informado, para aprovechar todos los recursos a su alcance con el fin de lograr un verdadero aprendizaje.

## REFERENCIAS

Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., and Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Revisado en [http://educalab.es/documents/10180/38496/Resumen\\_Informe\\_Horizon\\_2017/44457ade-3316-418e-9ff9-fd5e86fc6707](http://educalab.es/documents/10180/38496/Resumen_Informe_Horizon_2017/44457ade-3316-418e-9ff9-fd5e86fc6707)

Bailey, E. K. & Cotlar, M. (1994). *Teaching via the internet*. *Communication Education*, 43 (2), 184-193.

Benito, M. (2009). *Desafíos pedagógicos de la escuela virtual. Las TIC y las nuevas tecnologías educativas*. *Telos*, 78, 1-5.

Castañeda, A., Acosta J. B, Morea, A. (2013). *Competencias en el manejo de las TIC en educación por futuros docentes*. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(1), 69-95.

Jordi, A. (2007). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec4.html>

Laurillard, D. (1993). *Rethinking University teaching: Framework for the effective use of educational technology*. Routledge.

Martín Bernal, O. (2009). *Educación en comunidad: Promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica*. R. Carneiro y J. C. Toscano (comp.) Madrid. Santillana-OEI.

Martín Patino, J. M., Beltrán, J. A. & Pérez, L. F. (2004). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Fundación encuentro.

Martín, A., León; C., & García; A. (2014). *Innovación docente para la integración de autoformación y autoevaluación en la plataforma Webct. Píxel-Bit*. *Revista de Medios y Educación*, 44: 201-214.

Martin, T., Garcia-Rueda, J. & Ramirez-Velarde, R. (Mayo, 2006). *Aplicaciones de la Teoría de la Conversación a Entornos Docentes Telemáticos*. IV Congreso Iberoamericano de Telemática, Monterrey, México.

Meléndez, R. (2013). *Educación del siglo XXI mediada por las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. ¿Qué cambios son necesarios?* *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 135-144.

Prendes, M. & Gutiérrez, I. (2013). *Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas.* *Revista de Educación*, 361, 196-222.

Young, M. (1993). *Instructional design for situated learning.* *Educational Technology Research & Development*, 41(1), 43-58.

## Redes sociales con fines académicos en la Universidad de Panamá

Pág. 159 - 176

### Resumen

Yajaira Castillo\*

Gilberto E.  
Welsh\*\*

Universidad de  
Panamá

Instituto  
Centroamericano  
de Administración  
y Supervisión  
de la Educación-  
ICASE

Unidad de  
Investigación y  
Tecnología  
[yajaira.castillo@up.ac.pa](mailto:yajaira.castillo@up.ac.pa)  
[gilberto.welsh@up.ac.pa](mailto:gilberto.welsh@up.ac.pa)

Fecha de  
Entrega:  
Noviembre de  
2018.

Fecha de  
Aceptación:  
Diciembre de  
2018.

La ciencia y la tecnología han permitido, no solo una comunicación instantánea, vía internet mediante distintos dispositivos, sino el surgimiento de las redes sociales que agrupan a millones de seguidores en el mundo de acuerdo con diferentes intereses. En consecuencia, las redes sociales tienen un gran potencial en el proceso educativo. En este marco, el presente artículo muestra los resultados de una investigación que tuvo como propósito conocer en qué medida estudiantes y profesores de las 19 facultades de la Universidad de Panamá utilizan estas redes sociales para fines académicos. La técnica utilizada para obtener información fue una encuesta aplicada a 156 estudiantes y 37 profesores sobre el uso que le dan a éstas, con fines académicos. Los principales resultados indican que tanto estudiantes como profesores usan diariamente estas herramientas. No obstante, se observó que los estudiantes las utilizan mayormente con propósitos personales y los profesores en cambio, con fines didácticos.

### Palabras clave:

Redes sociales, estrategias de aprendizaje, herramientas de enseñanza, educación superior.

## Social networks for academic purposes at the Universidad de Panama

---

### **Abstract**

Science and technology have allowed, not only instant communication, via the Internet or through different devices, but also the emergence of social networks that bring together millions of followers in the world according to their interests. Consequently, social networks can play a great role in the educational process. In this context, this article shows the results of a research that was aimed at determining to what extent students and professors of the Universidad de Panama's 19 schools use these social networks for academic purposes. The technique applied to obtain information was a survey administered to 156 students and 37 teachers inquiring them on how they use social networks for academic purposes. The main results reveal that both students and teachers use these tools daily. However, it was discovered that students use them mostly for personal purposes, while teachers for teaching purposes.

### **Keywords:**

Social networks, learning strategies, teaching tools, higher learning.

## INTRODUCCIÓN

Las redes sociales tienen un reconocido potencial para contribuir, como elemento de innovación, a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aprovechar estas características demanda conocimiento por parte de los profesores y los estudiantes acerca de esas herramientas tecnológicas: en qué consisten, cuál es su potencial andragógico, cómo funcionan, cómo se pueden aplicar en las aulas, y cuáles son los tipos de actividades que pueden realizarse con ellas, considerando los factores involucrados en la situación de enseñanza. Éstas ofrecen la posibilidad de establecer interacción por diversas vías, entre profesores y estudiantes como lo expresan Islas Torres y Carranza Alcántar (2011). Sin embargo, aunque en este momento las redes sociales tienen un uso muy extendido se desconoce si en la Universidad de Panamá, los estudiantes y profesores las utilizan con propósitos académicos.

Desde esta panorámica, se fundamentó el objeto de estudio de la investigación: las redes sociales y su uso con propósitos académicos como complemento para la enseñanza y potenciar el aprendizaje en las 19 facultades de la Universidad de Panamá. En ese sentido, se elaboró el diseño de la investigación: las preguntas directrices, el objetivo general y los objetivos específicos, el marco teórico, así como el marco metodológico, y la presentación de los resultados de acuerdo con la información proporcionada por los encuestados.

## **Redes Sociales como recursos didácticos en la educación**

El uso de recursos tecnológicos permite al facilitador compartir conocimiento tanto a nivel presencial como a distancia; y a la vez, con ese propósito las plataformas tecnológicas pueden ser un vehículo con gran potencial para crear y desarrollar lazos entre estudiantes y profesores, principalmente con propósitos académicos. Sin embargo, la comunicación a través de medios tecnológicos, como las redes sociales no garantiza su utilización con fines académicos, a pesar de que los actores cuenten con equipos y conocimientos en la implementación de estos recursos.

Por otro lado, se reconoce que las redes sociales son elementos fundamentales para informar o desinformar, y que esto depende de la fuente y la seriedad con que se utilicen estas herramientas. Así, las redes forman parte de este grupo social cuya forma de comunicarse se produce de manera informal, sin reglas e instrucción de utilización en donde pueden participar estudiantes y profesores tratando diversos temas. Para los efectos de enseñanza y aprendizaje, esa estructura se presenta, entre otras, como una herramienta viable para generar diferentes mecanismos de participación síncrona o asíncrona, cuyas características superan a otras formas de organizar esos procesos.

Con respecto al uso de herramientas tecnológicas de información y comunicación, en la Universidad de Panamá, las políticas académicas incluyen el desarrollo y fortalecimiento del uso didáctico de la tecnología (Universidad de Panamá, 2013). No obstante, la inversión que ha hecho la Universidad de Panamá en materia tecnológica y la capacitación de docentes mediante seminarios, talleres, diplomados y maestrías; hasta ahora no se conoce qué uso se les da y cómo valoran estos recursos tecnológicos en el ámbito académico los profesores y estudiantes. Esto es, para planificar y realizar sus actividades en aula.

Como se ha afirmado antes, las redes sociales ejercen, una fuerte atracción en los más jóvenes, lo que las convierte en instrumentos con posibilidades didácticas indiscutibles. Su presencia creciente en el entorno de las instituciones educativas del nivel superior exige hoy que se asuman los retos que se derivan de esta situación para aprovechar las ventajas que proveen estas herramientas, y diseñar escenarios de aprendizaje que integren espacios educativos que se

enriquecen con el intercambio y la actividad formativa, utilizando todo el potencial que éstas pueden ofrecer. Su irrupción en el mundo moderno y en el ámbito educativo ha generado una fuerte y creciente corriente tecnológica ampliando como nunca las posibilidades de comunicación entre las personas en tiempo real, sin importar la distancia entre ellas.

Según (Jacobs y Baker, 2014) esta creciente presencia también ha impactado el entorno de los procesos educativos y está causando un efecto en la sociedad y en las aulas de clase; tanto así, que puede decirse que “vivimos en una época tecnológica transformadora de la comunicación”. (p.69)

En ese mismo orden de ideas, un estudio que realizó el Observatorio de Redes Sociales (VII Observatorio Redes Sociales - The Cocktail Analysis, 2015) mediante una encuesta en línea a 1.004 millones de internautas habituales cuyas edades oscilaban entre 18 y 60 años, y que tuvo por objetivo proyectar la evolución de los diferentes canales sociales hasta su situación actual, y el potencial que estas plataformas tienen para aportar valor a los clientes, concluyó que la penetración de usuarios de redes sociales entre internautas habituales se mantiene estable desde 2011; 9 de cada 10 usuarios tienen cuenta activa en al menos una de las principales redes sociales.

En esa investigación se encontró que Facebook se mantiene a la cabeza entre las redes sociales ya que un 81% de internautas dicen que la utilizan.

WhatsApp sigue siendo la herramienta preferida por los usuarios de redes; el 48% dice que es su favorita, por encima de las redes sociales “puras” (sitio web en el que el objetivo principal es que los usuarios que se dan de alta puedan conocer y entrar en contacto con otros usuarios que tienen intereses en común) como Facebook que estaría de segunda para el 28%.

YouTube concentra un alto nivel de consumo entre los encuestados, 95% la usa, 45% de estos están suscritos, en promedio, a 20 canales y 8 de cada 10 acceden al menos una vez a la semana.

En cuanto a las vivencias de los encuestados en las redes sociales, se consideran relevantes para

el seguimiento de hobbies e intereses. El estudio encontró que una de cada cinco personas piensa que son más funcionales que sociales y que sirven para el desarrollo profesional. Finalmente, la publicación concluyó que, el uso principal es consultivo: ver fotos, leer actualizaciones y ver videos. Un 36% de los usuarios crean contenido con frecuencia. Considerando este contexto, lo más recurrente es publicar fotos o compartir contenidos de otras webs en el perfil. (VII Observatorio Redes Sociales - The Cocktail Analysis, 2015).

No obstante, esta realidad, la simple observación del comportamiento cotidiano de los estudiantes permite concluir que sí se utilizan las redes sociales, aunque no hay registro de cuáles son y con qué propósitos recurren a ellas.

De acuerdo con lo que se ha planteado, se propuso esta investigación con el objetivo de conocer ¿En qué medida los profesores y estudiantes de la Universidad de Panamá utilizan las redes sociales con propósitos académicos?

### **Materiales y métodos**

Se realizó una investigación de tipo descriptivo dentro del paradigma positivista cuantitativo. La muestra intencionada estuvo conformada por 156 estudiantes y 37 profesores de las 19 facultades de la universidad de Panamá.

El instrumento utilizado en el estudio fue una encuesta de respuestas directas y cerradas utilizando dos tipos de respuesta: alternativa simple, en donde solo era posible elegir una sola respuesta, y de respuesta múltiple en donde se podía seleccionar más de una respuesta. La encuesta de 12 preguntas indagó sobre los siguientes aspectos: Información general, concepto de red social, tiempo de uso de redes sociales, actividades académicas en las redes-sociales, perfiles en redes sociales y potencialidades de las redes sociales en el ámbito pedagógico. Con la intención de comparar los datos se utilizaron las mismas escalas de respuesta. Para efectos de este artículo se seleccionaron y analizaron seis (6) preguntas por considerar que están más relacionadas con el objetivo de la investigación

## Resultados

A continuación, se presentan y analizan los datos obtenidos en las seis preguntas seleccionadas para este artículo.

**Tabla 1**

*Estudiantes y profesores en las facultades, según sexo*

Sexo	Estudiantes		Profesores	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>100.0</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>
Masculino	55	35.3	16	43.2
Femenino	101	64.7	21	56.8

*Fuente: Elaboración propia basada en encuesta aplicada en la Universidad de Panamá durante el I y II Semestre 2018.*

Una realidad inminente suscitada en el claustro de la Universidad de Panamá es el comportamiento asumidos por los estudiantes y profesores del sexo masculino y femenino, sobre el uso de las redes sociales, especialmente con fines informacionales, documentales e instrumentales para el desarrollo de las actividades académicas que se realizan en las 19 facultades de esta institución de educación superior.

Como se puede observar en la Tabla 1, fueron las estudiantes del sexo femenino quienes tienen mayor presencia en las aulas de clase, con un 64,7%; mientras que el 35,3% son estudiantes del sexo masculino. Con relación a esta misma variable, se observó que, en los profesores, el 56,8% son del sexo femenino; y los del género masculino un 43,2% son profesores que laboran en las facultades de esta institución universitaria. Además, se puede apreciar que la mayor cantidad de los docentes universitarios, son de sexo femenino, aspecto este que se aleja de la curva distributiva con relación a que el número de mujeres fue muy alto, con relación a que el 51% de la planta de profesores de la Universidad de Panamá, son del sexo masculino (Boletín Comparativo, 2018).

Se pudo vislumbrar entonces, que sólo hay una coincidencia relativa entre el número de mujeres matriculadas para el Primer Semestres de la Cohorte académica 2018 en la Universidad de Panamá, y la muestra por conveniencia, cuyo porcentaje fue del 65%, el resto de los porcentajes no son coincidentales, pero desvelan tendencias que se acercan a los datos oficiales de la Universidad de Panamá (Boletín Comparativo, 2018).

**Tabla 2**

*Distribución de los estudiantes y profesores encuestados según facultad*

Facultad	Estudiantes		Profesores	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>100.0</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>
Administración de Empresas y Contabilidad	19	12.2	0	0.0
Administración Pública	0	0.0	2	5.4
Arquitectura y Diseño	5	3.2	2	5.4
Bellas Artes	2	1.3	3	8.1
Ciencias Agropecuarias	0	0.0	1	2.7
Ciencias de la Educación	0	0.0	1	2.7
Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología	10	6.4	8	21.6
Comunicación Social	70	44.9	1	2.7
Derecho y Ciencias Políticas	5	3.2	2	5.4
Economía	19	12.2	0	0.0
Humanidades	20	12.8	3	8.1
Medicina	0	0.0	1	2.7
Medicina Veterinaria	0	0.0	1	2.7

*Fuente: Elaboración propia basada en encuesta aplicada en la Universidad de Panamá durante el I y II Semestre 2018.*

En la Tabla 2, se presenta la distribución de estudiantes y profesores encuestados por facultad. Puede observarse que de las 19 facultades que forman parte de la Universidad de Panamá, los 156 estudiantes que respondieron la encuesta, corresponden a ocho (8) facultades; mismas que se les aplicaron a 70 estudiantes, pertenecientes a la Facultad de Comunicación Social, con un 44.9%; mientras que, a la Facultad de Humanidades, se les aplicaron a 20 estudiantes, es decir,

12,8%; las facultades de Administración de Empresas y Contabilidad, y Economía, les fueron aplicadas 19 encuestas, ambas con un 12,2%; y 10 encuestas a la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología que representa el 6,4%; el resto de las facultades presentan valores por debajo del 6%, tal como era de esperarse dadas las áreas establecidas en la Universidad de Panamá. La mayoría de los estudiantes pertenecen al área de tecnología, ciencias naturales, exactas, ciencias administrativas y económicas. Estos resultados, no se corresponde con los datos proporcionados por el Departamento de Estadística, de la Dirección General de Planificación y Evaluación Universitaria (DIGEPLEU, 2018)

En cuanto a los profesores encuestados, puede notarse en dicha tabla, que de las 19 facultades pertenecientes a los dos Campus Universitarios (Octavio Méndez Pereira y Harmodio Arias Madrid) de la Universidad de Panamá, ocho (8) profesores, es decir, un 21,6% son de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología; tres (3) profesores son de las facultades de Bellas Artes; y Humanidades con un 8,1% en cada una; dos (2) profesores para las facultades de Administración Pública; Arquitectura y Diseño; y Derecho y Ciencias Políticas, con un 5,4%; y por último, con menos del 5% de profesores en el resto de las facultades.

**Tabla 3**

*Distribución de la población encuestada sobre cómo definen el concepto de red social*

Definición	Estudiantes		Profesores	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>100.0</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>
Sitio de Internet	54	34.6	11	29.7
Página WEB	17	10.9	0	0.0
Grupo de interés	77	49.4	26	70.3
No respondió	8	5.1	0	0.0

*Fuente: Elaboración propia basada en encuesta aplicada en la Universidad de Panamá durante el I y II Semestre 2018.*

En 1997 apareció la primera red social, conocida como SixDegrees (seisgrados) que ofrecía a sus usuarios la posibilidad de crear sus propios perfiles y listas de amigos. Desde su irrupción, la forma en que se desarrollan las actividades más simples en la vida cotidiana han cambiado, y los

estudiantes y profesores han incorporado nuevas prácticas para añadir herramientas y recursos tecnológicos al proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se presentó a los encuestados tres alternativas para elegir la que mejor define el concepto de red social:

Sitios de Internet: que permiten a las personas conectarse con sus amigos e incluso hacer nuevas amistades, de manera virtual, compartir contenidos, interactuar y crear comunidades sobre intereses similares.

Página web: en la que los internautas intercambian información personal y contenidos multimedia de modo que crean una comunidad de amigos virtual e interactiva.

Grupo de interés: donde un grupo de personas mantienen algún tipo de vínculo que favorece la creación de comunidades virtuales, en las cuales es posible acceder a servicios que permiten armar grupos según los intereses de los usuarios, compartiendo fotografías, vídeos e información en general.

La Tabla 3 muestra que el 49.4% de los estudiantes y el 70.3% de los profesores encuestados, tienen claro el concepto de red social y de los recursos que involucran y ofrecen las redes sociales. Estos resultados son un punto de partida positivo para poner en práctica nuevas metodologías en las cuales los estudiantes tienen un rol activo en su proceso de aprendizaje y los profesores podrían usarlas como herramientas adicionales para guiar el proceso de enseñanza.

Por otro lado, se observa en la referida tabla, que los estudiantes tienen un concepto más reducido de red social ya que el 3,6% seleccionó sitio de internet y 10,95% optó por la alternativa página WEB. En el caso de los profesores solo 11 encuestados, que representan el 29,7% lo define como sitio de internet.

**Tabla 4**  
*Distribución porcentual según tiempo de uso de redes sociales*

Tiempo	Estudiantes		Profesores	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
<b>Total</b>	<b>156</b>	<b>100.0</b>	<b>37</b>	<b>100.0</b>
Todos los días (dos horas diarias)	118	75.6	21	56.8
Todos los días, menos de una hora diaria	29	18.6	16	43.2
Cuatro veces por semana	4	2.6	0	0.0
Tres veces por semana	1	0.6	0	0.0
Dos o tres veces al mes	2	1.3	0	0.0
De vez en cuando	2	1.3	0	0.0

*Fuente: Elaboración propia basada en encuesta aplicada en la Universidad de Panamá durante el I y II Semestre 2018.*

Las redes sociales son una forma fácil y accesible para estar informados, compartir y encontrar información de interés, buscar empleo y establecer contactos personales y profesionales generando un intercambio dinámico en el cual todos aprenden. Éstas interacciones se cimentan en el hecho de que las personas aprenden, colaborando activamente en el desarrollo de acciones con sus seguidores y viceversa, aunque en muchos casos estas actividades se desarrollen de forma individual. No obstante, para que esas interacciones maduren es importante el uso permanente de estas redes para garantizar el contacto entre los usuarios.

En ese sentido, se preguntó a los encuestados con relación al tiempo de uso de las redes sociales. En la Tabla 4 se puede apreciar que el valor más alto la alcanzó la alternativa: Todos los días (dos horas diarias) tanto para estudiantes con un 75.6 % como para profesores con un 56.8% respectivamente; luego sigue la alternativa Todos los días, menos de una hora diaria con un 18.6% y 16% respectivamente. Al analizar estos valores se puede inferir que cualquier iniciativa para usar redes sociales en un contexto educativo, debe tener un proceso de adopción rápido toda vez de que tanto estudiantes y profesores usan diariamente estas herramientas.

**Tabla 5***Distribución porcentual de las actividades realizadas en redes sociales, según estudiantes*

Actividades	N° Resp.*	Respuestas			
		Si	%	No	%
Solucionar dudas de los contenidos o exámenes con otros estudiantes	156	85	54.5	71	45.5
Saber qué se ha hecho en clase cuando no asiste	156	96	61.5	60	38.5
Hacer trabajos de clase	156	92	59.0	64	41.0
Intercambiar apuntes de clase	156	74	47.4	82	52.6
Intercambiar documentación y recursos útiles para la asignatura	156	71	45.5	85	54.5
Estar al día de lo que ocurre en la asignatura (cambios, imprevistos)	156	74	47.4	82	52.6
Resolver dudas sobre mi vida en la universidad	156	25	16.0	131	84.0
Informarse de actividades que organiza la universidad	156	46	29.5	110	70.5
Organizar actividades extraacadémicas	156	43	27.6	113	72.4
Consultar recomendaciones de libros o recursos que hace el profesor	156	43	27.6	113	72.4
Contactar con expertos de los temas que estudia	156	33	21.2	123	78.8

*Fuente: Elaboración propia basada en encuesta aplicada en la Universidad de Panamá durante el I y II Semestre 2018.*

*\* Número de Respuestas.*

Las redes sociales son herramientas que facilitan un aprendizaje activo, potencian la capacidad de colaborar y compartir, favorecen la competencia digital y promueven la asimilación valores y comportamientos sociales. ("Ocho propuestas para utilizar las redes sociales en el aula", 2018)

En esa línea, se pidió a los estudiantes que señalaran las actividades que con propósitos académicos realizaban mediante redes sociales.

La Tabla 5 muestra la forma en que los estudiantes respondieron a este conjunto de ítems. De acuerdo con los datos, puede afirmarse en términos generales, que en los casos vinculados directamente con actividades académicas realizadas en redes sociales, alrededor del 50% de los estudiantes las utilizan con esos propósitos; pero hay que destacar que en algunos casos más del 70% no realiza actividades extracurriculares vinculadas con la Universidad, consultas de libros y contactar con expertos de los temas que estudia.

Los datos expresados en la Tabla 5, evidencian la valoración que los estudiantes tienen de las redes sociales como potenciales instrumentos didácticos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyando la idea de manejarlas como medios de comunicación relevante. Los bajos porcentajes alcanzados en las actividades no vinculadas con actividades académicas indican que la universidad no está aprovechando el uso de las redes sociales para crear un vínculo entre la institución y los estudiantes. No obstante, la Universidad puede aprovechar con mayor efectividad el interés de los estudiantes y atraerlos con contenido y canales que aumenten el hábito de los estudiantes en su consumo.

Por otro lado, de acuerdo con los datos señalados en la Tabla 5, el uso que le dan los estudiantes a las diferentes actividades se puede deducir que no es vinculante a los resultados o no se promueven adecuadamente.

**Tabla 6***Distribución porcentual de las actividades realizadas en redes sociales, según profesores*

Actividad	N° Resp.*	Respuestas			
		Si	%	No	%
Realizar tareas de seguimiento de los trabajos asignados en clase	37	37	100.0	0	0.0
Fomentar el trabajo en equipo, en colaboración con otros mediante las redes	37	17	45.9	20	54.1
Seguimiento del proceso evaluativo	37	0	0.0	37	100.0
Fomentar el autoaprendizaje enseñando a establecer las conexiones necesarias con las personas apropiadas	37	31	83.8	6	16.2
Informar sobre deberes, instrucciones sobre tareas, fechas de interés para la clase, noticias y otros (tablón de anuncios)	37	26	70.3	11	29.7
Recomendar libros o recursos relevantes para la asignatura (documentos, presentaciones, enlaces, videos, entre otros)	37	22	59.5	15	40.5
Enseñar a los alumnos a convivir en las redes y en Internet	37	11	29.7	26	70.3
Organizar actividades extraacadémicas	37	15	40.5	22	59.5
Alentar la socialización de los trabajos para favorecer la imagen y la identidad digital de los alumnos.	37	10	27.0	27	73.0

*Fuente: Elaboración propia basada en encuesta aplicada en la Universidad de Panamá durante el I y II Semestre 2018.*

*\* Número de Respuestas.*

Los recursos tecnológicos permiten a los profesores utilizar diversas herramientas para ayudar a los discentes a desarrollar procesos cognitivos con el fin de mejorar su constante aprendizaje y

que este sea cada vez más significativo y se enriquezca con las distintas áreas del saber. (Parra Cruz, 2016 p. 26)

En tal sentido, se indagó a los profesores encuestados sobre las actividades realizadas en redes sociales. Los resultados que se muestran en la Tabla 6, evidencian la apreciación que los profesores ven en las redes sociales para la realización de actividades vinculadas a los procesos de enseñanza, como se puede apreciar el 100% expresó que realiza tareas de seguimiento de los trabajos asignados en clase, el 83.8 % las usa para fomentar el autoaprendizaje y establecer las conexiones necesarias con las personas apropiadas; 45.9% fomentar el trabajo en equipo, en colaboración con otros mediante las redes;

70.3% las utilizan para informar deberes, instrucciones sobre tareas, fechas de interés para la clase, noticias y otros; 59.5% recomendar libros o recursos relevantes para la asignatura.

Como se puede ver, en términos generales el uso de las redes sociales por parte de los profesores es un hecho. Éstos utilizan las redes sociales en gran medida dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje demostrando que las barreras digitales son cada vez menos. Sin embargo, hace falta que se usen con mayor eficacia para promover el trabajo colaborativo de los discentes, favorecer actitudes de responsabilidad, en su trabajo diario, así como con sus compañeros. Además, es relevante que los alumnos se comuniquen entre ellos, intercambien información y que colaboren de manera efectiva, solucionando problemas que se les puedan plantear y aportando soluciones grupales a esos problemas.

En cuanto al uso que los profesores dan a estas herramientas fuera del proceso educativo, es realmente bajo, desaprovechando estos recursos para promover como se dijo anteriormente el trabajo colaborativo y lograr sinergias entre los estudiantes.

## CONCLUSIONES

Este estudio se propuso valorar si los profesores y estudiantes utilizan las redes sociales e incorporan los aspectos académicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; identificar las redes sociales más utilizadas; determinar el tiempo dedicado al uso de redes sociales; y el tipo de actividades que desarrollan los estudiantes y profesores con las redes sociales.

De la información recabada se derivan las siguientes conclusiones.

- La distribución por sexo de los estudiantes y profesores que respondieron la encuesta fue mayoritariamente femenina.
- La mayoría de los estudiantes y profesores expresaron conocer las redes sociales. Esto es un punto de partida positivo para poner en práctica nuevas metodologías en las cuales los estudiantes tienen un rol activo en su proceso de aprendizaje y los profesores podrían usarlas como herramientas adicionales para guiar el proceso de enseñanza.
- En el presente estudio se encontró que los estudiantes y profesores utilizan las redes sociales mayoritariamente, Todos los días (dos horas diarias). Esto indica que cualquier iniciativa para usar redes sociales con propósitos académicos, debe tener un proceso de adopción rápido toda vez de que tanto estudiantes y profesores usan diariamente estas herramientas.
- La mayoría de las respuestas de los estudiantes deja claro que el uso más frecuente que le dan a las redes sociales se refiere saber qué se ha hecho en clase cuando no asiste. Como se puede apreciar, esta acción no se relaciona directamente con actividades académicas, pero cabe suponer que, en buena medida, contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje.
- Finalmente, se puede afirmar que los profesores utilizan las redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, hace falta que las usen con mayor eficacia para promover el trabajo colaborativo de los discentes, favorecer actitudes de responsabilidad, en su trabajo diario, así como con sus compañeros.

**Referencias:**

- Cuautle Reyes, O. (2011). *Uso de redes sociales como estrategia de aprendizaje con estudiantes del bachillerato general de Puebla. Una experiencia de estudio en el bachillerato general oficial San Andrés* (1st ed.). Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla. Recuperado de [https://issuu.com/osvaldocuautle/docs/uso\\_de\\_redes\\_sociales\\_como\\_estrategia\\_de\\_aprendiza](https://issuu.com/osvaldocuautle/docs/uso_de_redes_sociales_como_estrategia_de_aprendiza)
- Islas Torres, C. y Carranza Alcántar, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Revista De Innovación Educativa*, 3(2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/198/213>
- Jacobs, H. y Baker, F. (2014). *Curriculum XXI*. Madrid: Narcea.
- VII Observatorio Redes Sociales - The Cocktail Analysis. (2015). Tcanalysis.com. Recuperado 5 Julio 2016, de <http://tcanalysis.com/blog/posts/vii-observatorio-redes-sociales>
- Ocho propuestas para utilizar las redes sociales en el aula. (2018). Recuperado de <https://www.aulaplaneta.com/2015/04/08/recursos-tic/ocho-propuestas-para-utilizar-las-redes-sociales-en-el-aula/>
- Parra Cruz, L. (2016). Posibilidades pedagógicas de las redes sociales virtuales en los procesos cognitivos: estudio de casos [Ebook] (1st ed., p. 146). Bogotá: Universidad pedagógica Nacional. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1149>
- Pérez Alcalá, M., Ortiz Ortiz, M., y Flores Briseño, M. (2015). Redes sociales en educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50). Recuperado de <http://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/53>
- Universidad de Panamá: Boletín Comparativo. (2018). Recuperado de <https://www.up.ac.pa/transparencia/boletinComparativo>

Universidad de Panamá (2013). *Políticas de la Universidad de Panamá 2012-2016* (1st ed.). Panamá: Universidad de Panamá. Recuperado de [http://www.up.ac.pa/ftp/2010/principal/transparencia/politicas\\_institucionales.pdf](http://www.up.ac.pa/ftp/2010/principal/transparencia/politicas_institucionales.pdf)

Valenzuela Argüelles, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 14(4). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/>

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado- Universidad de Panamá (2014). Base de datos de investigaciones 2007-2014. Recuperado el 17 febrero 2016, de <http://www.up.ac.pa/vip/VicerrectoriaInvestigacionPostgrado.aspx?submenu=522>

## Tendencias globales en Educación. Prospectiva, visión y desafíos

Págs. 177 - 199

Gregorio Urriola  
Candanedo

- Universidad de Las  
Américas-UDELAS  
- Asesor de la Rectoría

grgurriola@hotmail.com

**Fecha de  
Entrega:**  
Agosto de 2018.

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

### Resumen

Este ensayo describe cinco tendencias básicas que influyen y a su vez construyen el futuro de la educación, entendida como proceso social de hacernos cada vez más humanos, en un contexto de globalización acelerada. El análisis tiene presente un alcance global, pero con especial referencia para América Latina y Panamá. Se parte de una premisa típica de la prospectiva contemporánea: el futuro se construye y puede diseñarse, pero ello supone intervenir sobre aspectos claves, una vez definida la imagen de la sociedad objetivo. En gran medida esta imagen ha estado siendo construida por dos importantes referencias: el Plan de la Concertación Nacional para el Desarrollo y la Agenda 2030 ligadas a los llamados objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La tendencia demográfica demuestra que tenemos aún abierta una ventana de oportunidades dado por el bono demográfico. En segundo lugar, la fuerza propulsora de la innovación tecnológica, da la base para abaratar costos en materia de ampliación de cobertura educativa. Igualmente, el nuevo currículo supone retos enormes para innovar dentro de las aulas, lo que exigirá flexibilidad que también nos facilitan las TICs. Finalmente, el ritmo del crecimiento económico y las tendencias de empleo parecen ser las variables menos favorables en esta coyuntura, dada el carácter volátil del mercado internacional y el carácter del modelo de desarrollo prevaleciente que ha tendido a agravar las desigualdades sociales. Sin embargo, hay márgenes para un optimismo moderado.

### Palabras clave

Educación, prospectiva, objetivos de desarrollo sostenible, demografía, modelo educativo, TICs, empleo decente.

## Global trends in education. Perspective, vision and challenges

### Abstract

This essay describes five basic trends that influence and in turn build the future of education, understood as a social process to make us more and more human, in a context of accelerated globalization. The analysis has a global scope but with special reference for Latin America and Panama. It starts from a typical premise of contemporary foresight: the future is built and can be designed, but this involves intervening on key aspects, once the image of the target society has been defined. To a large extent, this image has been constructed by two important references: the Plan of the National Agreement for Development and the Agenda 2030 linked to the so-called Sustainable Development Goals (SDO). The demographic trend shows that we are still open to a window of opportunity given by the demographic bonus. Second, the driving force of technological innovation provides the basis for reducing costs in terms of expanding educational coverage. Likewise, the new curriculum involves enormous challenges to innovate within the classrooms, which will require flexibility that ICTs also facilitate. Finally, the pace of economic growth and employment trends seem to be the least favorable variables at this juncture, given the volatile nature of the international market and the nature of the prevailing development model that has tended to aggravate social inequalities. However, there are margins for moderate optimism.

### keywords

Education, foresight, sustainable development objectives, demography, educational model, ICTs, decent employment.

## INTRODUCCIÓN. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES

La educación siempre se ha considerado un factor importante en el desarrollo de las naciones, pero sin duda la constitución de la llamada sociedad del conocimiento y la nueva revolución industrial en curso, ponen dicho proceso en la centralidad de la agenda internacional. Esto es particularmente importante para sociedades como la panameña que ha logrado en el pasado recientes importantes avances en materia de crecimiento económico, pero dicho crecimiento parece encontrar un freno en la dotación de recursos humanos con las capacidades necesarias para realizar las tareas que permitan acelerar dicho crecimiento, hacerlo sostenible en el tiempo y, lo que es materia más relevante aún, ayudar a superar lo que parece ser la materia pendiente de nuestra sociedad: disminuir la desigualdad, incluir en el desarrollo a grupos importantes marginados desde antaño de las bondades del crecimiento y permanentemente excluidos de los frutos del desarrollo integral.

En un ambiente mundial signado por las notas de la complejidad y la heterogeneidad creciente, importa esclarecer el escenario futuro de la educación panameña y para ello echaremos manos de algunos elementos de la prospectiva, básicamente del análisis prospectivo, a partir del comentario sobre algunas tendencias relacionadas a variables importantes para la educación nacional, entendida de la manera más amplia como el sistema que nos permite a los panameños y panameñas alcanzar un grado mayor de humanidad, siguiendo en esto a (Savater, 2002) y a filósofos de la complejidad como Edgar Morin (2003).

La educación tiene una doble dimensión: por un lado hereda el saber humano, pero por otra parte crea, engendra la sociedad que viene. Y esto porque si bien la educación transmite el saber, también fomenta la creación, la innovación, incluso, la de los propios sistemas educativos. De allí que algunos autores (Alain, 2002) le reconozcan a los sistemas educativos y a la escuela, como su mecanismo básico en la sociedad contemporánea, cuatro funciones fundamentales, a saber: a. Transmisión de los conocimientos y de una cultura. b. Desarrollo de la personalidad de los niños, educación en valores éticos y la ciudadanía democrática. c. Preparación para una vida profesional

si bien no únicamente en un trabajo preciso o dentro de una sola cultura. d. Un objetivo de equidad: Contribuir a la igualdad de oportunidades.

En ese sentido, el análisis de tendencias que proponemos abarca una serie de variables vinculadas a la educación de manera casi evidente. En total consideraremos cinco.

En primer lugar, el crecimiento demográfico, pues es la población panameña quien es sujeto y objeto de educación, su tasa y ritmo de crecimiento, su distribución etaria y espacial es el primer elemento a considerar cuando deseamos saber hacia dónde va la educación panameña, a qué panameños deberemos educar, cuántos son, dónde vivirán, y cómo vivirán.

La tendencia demográfica se vincula también casi naturalmente con otras cuestiones, Una de ellas es el bienestar material, económico de la población, del cual interesan sobre todo dos aspectos, por un lado el ritmo o proyección del crecimiento, sus bases, siendo una de ellas derivada en gran medida de la variable anterior, la gente que trabaja y que constituye la fuerza motriz de la creación de riqueza y también la que, merced los ingresos, sea del trabajo o sean del capital, permiten el flujo circular de los ingresos a fin de asegurar la demanda de consumo como también la inversión. Adelantamos el supuesto verosímil que la ligazón de importancia es la que se da entre empleo e ingreso, o empleo y producción. Como veremos en el caso panameño y latinoamericano esto es esencialísimo. Y sobre el empleo, o el trabajo en general, una determinante básica es la educación, tanto el nivel como la calidad de la educación. Diversos estudios ponen de relieve este importante vínculo. Y no sólo porque a nivel mayor de educación es presumible que se tengan mejores ingresos, sino porque la propia educación del entorno familiar, en especial de las madres, es una importante determinante del éxito educativo de los hijos. De ahí una de las razones más poderosas para enfatizar la educación de las niñas –futuras madres- a fin de romper el círculo de la pobreza, o al menos, su cadena intergeneracional.

Lo anterior nos conduce a la variable “*equidad*”. La realidad fundamental de América Latina y el Caribe, es que somos las sociedades más inequitativas del planeta. En particular Panamá ostenta el nada presumible título de la sociedad más inequitativa de la región. Se considera como hipótesis fundamental a este respecto que esa inequidad no solo merma el desarrollo humano de los panameños,

sino que dicho hecho está profundamente ligado a la dinámica socio-económica y al modelo de crecimiento, y en tal sentido se comparte la tesis cepaliana de que se requiere una transformación productiva ligada a un programa de desarrollo centrado en la igualdad.

Otras dos tendencias que consideramos, están marcadas por la fuerza propulsora del cambio civilizatorio que experimentamos, la tecnología, en especial, las tecnologías de información y la comunicación (las TIC) cuyo progreso acelerado a su vez ha permitido el adelanto en otros campos tecnocientíficos como la robótica, la nanotecnología, la biotecnología y las neurociencias por mencionar las más destacadas, y cuya co-evolución ha dado pie al aserto de que estamos en una Tercera Revolución Industrial. Finalmente, la quinta tendencia que examinaremos queda referida, al modelo educativo y a componentes básicos desde el punto de vista curricular y de infraestructura tecno-científica, dado que la propia ciencia pedagógica evoluciona y también no queda exenta de innovaciones.

En suma, en este escrito partiremos de una explicación metodológica sobre el examen de futuros a partir de una postura prospectiva, que fundamentará nuestro análisis de algunas tendencias que se piensa relevantes para la Educación. Seguidamente se describirán dichas tendencias, y finalmente se concluirá con algunos alcances de tipo estratégico que pudieran contribuir a perfeccionar los esfuerzos nacionales por mejorar los procesos y resultados de la educación nacional.

### **Prospectiva de la Educación. Aclaración metodológica**

La prospectiva no es una ciencia. Es un instrumento fundamentalmente heurístico para explorar el futuro o, más exactamente, los futuros. La asunción básica de la moderna prospectiva es la idea de que el futuro se construye. Siguiendo a un clásico, presentamos la siguiente definición: Desde el punto de vista práctico, la prospectiva es una forma o manera de planificar estratégicamente, y de hecho, gran parte de las corrientes prospectivistas de hogaño reciben el nombre de Prospectiva Estratégica, pues la exploración del futuro no es un mero ejercicio académico –que puede y suele serlo en nuestra parte del mundo- sino que su desarrollo está marcado por una creciente vocación de servicio para el diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas, y de allí su enorme empleo en los países más desarrollados o países emergentes como han puesto de relieve varios estudiosos

de esta cada día más rica “**caja de herramientas**”. Como explica uno de sus principales cultores de la primera generación de prospectivistas:

*Esta dicotomía entre la exploración y la preparación de la acción nos lleva a distinguir cuatro cuestiones fundamentales: ¿Qué puede ocurrir? (Q1), ¿Qué puedo hacer? (Q2), ¿Qué voy a hacer? (Q3), ¿Cómo voy a hacerlo? (Q4). ... La prospectiva, cuando va sola, se centra sobre (Q1) ¿Qué puede ocurrir?. Se convierte en estratégica cuando una organización se interroga sobre el ¿Qué puedo yo hacer? (Q2). Una vez ambas cuestiones hayan sido tratadas, la estrategia parte del ¿Qué puedo yo hacer? (Q2) para plantearse las otras dos cuestiones: ¿Qué voy a hacer yo? (Q3) y ¿Cómo voy a hacerlo? (Q4) (Godet, Michael, 2000, p.7).*

Un fenómeno interesante es que la prospectiva en Latinoamérica ha revivido después de décadas de letargo, a partir de quiebre del consenso neoliberal de políticas públicas y el fortalecimiento del Estado como responsable principal de la marcha de los asuntos públicos y societales. Con el revivir de la planificación estatal la prospectiva latinoamericana ha vuelto a ganar vigencia. Más no como un asunto ideológico, sino porque el marco de complejidad de los asuntos nacionales, donde el Estado-nación y los problemas nacionales, han dejado de tener los claros límites de frontera que antes quisimos pensar. En realidad, la gran mayoría de los problemas, de los desafíos que la humanidad enfrenta no son asuntos concernientes a un estado nacional en particular, sino que nos afectan a todos. E igualmente la solución, lejos de beneficiar a unos ciudadanos de determinado país, de manera creciente van adquiriendo la característica de bienes públicos mundiales, como el caso de la sanidad, la educación, la ciencia y la tecnología, o el ambiente natural. Catástrofes epidemiológicas o ambientales no reconocen fronteras; y el avance tecnocientífico, por lo menos hasta el presente, ha logrado aliviar si bien no siempre ni en la misma medida- a las naciones y a las personas de todo el mundo.

En general el proceso de análisis prospectivo abarca las siguientes etapas, si bien de manera iterativa y no lineal y que son variables en los diversos modelos desarrollados a lo largo del tiempo. Siguiendo a Eyzaquire (2016) se considera las siguientes fases:

- 1. Fase de Análisis Prospectivo:** se diseña el modelo conceptual para comprender un sector o territorio, identificar tendencias, seleccionar variables, construir escenarios de futuro y se

analizan los riesgos y oportunidades.

2. **Fase Estratégica:** se construye el escenario apuesta, se formula la visión, los objetivos estratégicos, los indicadores y metas, se identifican las acciones estratégicas y la ruta estratégica.
3. **Fase Institucional:** formula la Misión institucional, objetivos estratégicos institucionales con sus indicadores y metas; se identifican las acciones estratégicas institucionales; se construye una ruta estratégica institucional con sus acciones estratégicas en actividades.
4. **Fase de Seguimiento:** en la cual se realiza el seguimiento de los objetivos estratégicos con base en los indicadores pre-establecidos, se realimenta el planeamiento estratégico, así como se anticipan riesgos y oportunidades (p.160).

En el caso de las tendencias consideradas en educación en Panamá, conviene tener presente que tenemos elementos propiamente de la fase de análisis prospectivo como de la fase estratégica, habida cuenta los esfuerzos nacionales realizados sobre todo en materia educativa y que se hayan compendiados en el Compromiso Nacional por la Educación e iluminados por el Plan Nacional con Visión Panamá 2030 de la Concertación Nacional. Esto para enfatizar que en la exploración del futuro siempre influirá lo que se considere deseable.

Según (Alain 2002, p.15), la prospectiva en materia de educación puede adoptar varias formas, y entre ellas indica: El recuento y el análisis de las micro-innovaciones educativas y la identificación de “*hechos portadores de futuro*”, es decir, hechos que impliquen cambios significativos en el funcionamiento de las instituciones y centros escolares.

- Un enfoque global (macro-perspectivo/a) de las interacciones dinámicas posibles entre la evolución demográfica, geopolítica, técnica, económica, social y cultural y las respuestas posibles y deseables en términos de oferta educativa.
- Un enfoque en términos de argumentos, similar al puesto en marcha por el Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza de la OCDE.
- Un análisis de las posibles estrategias de conducta y de pilotaje del cambio, principalmente de los caminos y los ritmos posibles así como la búsqueda de un nivel óptimo de descentralización de las actividades educativas procurando eficacia y equidad.

Obviamente, algunas metodologías utilizan una combinación de uno o más de esos enfoques. En nuestro caso, el enfoque global es primario, pero a fin de esclarecer las tendencias, es oportuno recurrir tanto a la identificación de micro-innovaciones, sobre todo en materia de modelos educativos, sus contenidos y desarrollo curricular. Lo cual puede hacerse con inúmeros reportes producidos por organizaciones como la OCDE o reportes sobresalientes del Banco Mundial, el BID, o centros punteros de formación superior en el mundo, y que páginas web de esas organizaciones o sitios la red de organizaciones como Universia, contribuyen a difundir de manera creciente. Pero no sólo del ámbito educativo, también otras agencias del sistema de Naciones Unidas, como la OIT y su promoción del Trabajo Decente a nivel regional y mundial, o algunas empresas relacionadas con la contratación de recursos humano, como Duolitte, ubican desarrollos importantes.

Igualmente se apela al análisis de estrategias, en este caso, las que las naciones latinoamericanas han empezado a poner en práctica a partir de la Agenda del Desarrollo sostenible 2030 y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de la Agenda Educativa ligada al Objetivo 4 de dicha Agenda, pero así mismo, de otros esfuerzos mundiales (como el Programa Educación para Todos, El Programa de Inchón), y en el plano regional como el Programa de Educación para El Bicentenario, puesto en ejecución por la OEI y el esfuerzo concomitante de construcción de un espacio latinoamericano de Educación, y, en el plano nacional por el Plan Nacional de Desarrollo Panamá 2030, elaborado por la Concertación Nacional para el Desarrollo, y en materia propiamente educativa la Estrategia Nacional de Educación, adoptada recientemente como política pública y para la cual se ha constituido un ente público con el fin de monitorear su avance y cumplimiento. Todas estas estrategias tienen poderosos insumos para el análisis prospectivo de la educación panameña.

Igualmente se han revisado y valorado esfuerzos prospectivos de naturaleza mundial como el del Proyecto Milenium, denominado Estado del Futuro, en su versión 19.0, (Proyecto Milenium.,2018) así como el ejercicio de prospectiva que la Fundación Ciudad del Saber auspició como nodo nacional del Proyecto Milenium para el caso de la Educación en Panamá, entre 2016 y 2017, de rico y plural contenido (Escosza, Escorza, Ayarza y Chaur, 2017) La revisión de esas estrategias educativas, así como de los por los menos 5 desafíos de los 15 identificados en el citado Estado del Futuro permiten una descripción sumaria y confiable de las 5 tendencias indicadas.

Entre las tendencias consideradas como fundamentales, por algunos autores, el precitado Alain (2002, p. 14-15) menciona cuatro, a las que él denomina retos o desafíos, y que en gran medida coinciden con los que se han seleccionado en este ensayo.

- El primer reto es la aceleración del progreso científico y tecnológico.
- Un segundo desafío está en relación con la emergencia de la aldea global planetaria y la globalización. Fenómeno contradictoria que porta dosis de fragmentación pero a la par convoca a la movilidad y la convivencia internacional y la comprensión intercultural.
- Un tercer reto es el de las tecnologías de la comunicación que alteraran nuestra concepción espacio temporal y dan paso a la emergencia de una nueva civilización con marcadas dosis de virtualidad.
- Un cuarto reto es el crecimiento de las desigualdades entre países ricos y pobres y la fractura social en los países ricos, donde incluso en los países ricos, se está desarrollando un nuevo dualismo social, con individuos pauperizados de manera creciente.

Por su parte, El Estado del Futuro (Glenn y otros, 2018) informa sobre 15 desafíos globales. Como afirmamos, en materia de prospectiva mundial una de las iniciativas más completas, ambiciosas y valiosas es la del Grupo Millenium, que publicó el reporte denominado “*Estado del Futuro v. 19.1*” (The Millenium Project, 2018). Dicho texto describe y examina quince nodos problemáticos: el desarrollo sostenible y cambio climático; agua y saneamiento; energía; población y recursos; brecha entre ricos y pobres, situación de la mujer; problemas de salud; educación; ciencia y tecnología, convergencia global de las TIC; paz y conflictos, delincuencia organizada transnacional; democratización; previsión global y toma de decisiones, Ética global.

De manera más retadora, intelectualmente hablando, estos desafíos se presenten como grandes cuestiones para la reflexión: Y así aparecen los que nos atingentes al desarrollo de este ensayo: 3. ¿Cómo pueden equilibrarse el crecimiento de la población y los recursos? 6. ¿Cómo puede la convergencia global de las tecnologías de la información y la comunicación funcionar para todos? 7. ¿Cómo puede alentarse a la ética de las economías de mercado para ayudar a reducir la brecha entre ricos y pobres? 9. ¿Cómo pueden la educación y el aprendizaje hacer que la humanidad se vuelva más inteligente, eficiente y sabia para hacer frente a los Retos Globales? 14. ¿Cómo pueden acelerarse los avances científicos y tecnológicos para mejorar la condición humana?

De estos desafíos hemos seleccionado, como punto de partida para dibujar las tendencias que influyen en Educación, los numerados como 3, 6, 7, 9, 14, como los más estrechamente vinculados a las cinco tendencias que se han considerado más relevantes, si bien no los consideraremos en ese orden (Milenium Project, 2016, p. 4-6). Por otra parte, todos estos desafíos están interconectados y todos influyen en la marcha de todos. Lo que se hace es enfocar uno de ellos, a fin de tener un panorama más amplio de cuestiones normalmente circunscritas a la inmediatez temática.

Retomando las estrategias de políticas públicas, convendría comenzar por la imagen objetivo que de la situación de Panamá se tiene como visión del país a 2030, para seguidamente considerar lo que el país se ha planteado hacer en temas de educación. nuevamente conviene advertir que tanto la agenda país como la agenda educativa se hayan fuertemente influidas por sendos compromisos de Estado con la Agenda de Desarrollo sostenible y los ODS asociados, como con el desarrollo de la Agenda 2030 referida al ODS 4 expresamente hablando.

La Visión compartida de futuro para el Siglo XXI en Panamá se presenta en el Plan Estratégico Nacional con Visión de Estado “Panamá 2030” elaborado por el Consejo de la Concertación Nacional con apoyo del PNUD, a efecto del cual se reconoce como un basamento la procura del desarrollo humano sostenible. En dicho plan se ha intentado alinear para el “*futuro deseable*” de nuestro país los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). De manera sintética esta Visión de Estado al año 2030 a tenor de lo expresado por su Secretario Ejecutivo es: “Panamá un Estado con alto desarrollo humano, económico, social y tecnológico, con justicia, inclusión, igualdad de oportunidades e interculturalidad y recursos naturales sostenibles.” (Rodríguez, 2017, p, 10).

Dicha estrategia nacional ha sido adoptada como política pública. Los objetivos establecidos en este Plan Estratégico Nacional, y que luego se convierten en los ejes estratégicos para la vertebración del Plan son: 1) Buena vida para todos. II) Crecer más y mejor. III) Sostenibilidad ambiental. IV) Democracia, institucionalidad y gobernabilidad. V) Alianzas estratégicas para el desarrollo

Como puede inferirse, y en relación con los Objetivos/Meta, los dos primeros son los que más nos interesa considerar en este escrito pues están expresamente vinculados a los temas que consideramos en las tendencias. Por un lado en “Buena vida para todos” sus objetivos metas son: Bienestar y

vida sana para todos y Educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, con un claro énfasis es Salud y Educación inclusiva. Por el lado de “*Crecer más y mejor*” los objetivos son el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; ciudades y los asentamientos humanos inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, con tres énfasis: Empleo, Crecimiento económico y Asentamientos humanos.

En materia educativa el Plan Panamá 2030 (Concertación, 2017, p. 36-37) contempla dos estrategias. La primera de ellas tiene tres énfasis, o actividades relevantes, que son:

**Estrategia 1.** Educación inclusiva, pertinente, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Énfasis1: Aumentar la cantidad de jóvenes y adultos con conocimientos, capacidades y metodologías para el uso y aprovechamiento de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC). Énfasis 2: Impulsar la formación pedagógica integral de los docentes en ejercicio. Énfasis3: Reducir gradual y sistemáticamente las aulas multigrados reemplazadas por escuelas completas.

Y la segunda contempla, a su vez dos actividades relevantes o énfasis, en el lenguaje. **Estrategia 2. Gestión educativa**, toma de decisiones y resultados en la investigación e información que garantice y promueva el ejercicio efectivo del acceso a una educación de calidad como derecho humano fundamental. Énfasis1 : Incrementar la calidad de la educación a través de la implantación de un modelo sistémico de gestión educativa, toma de decisiones y resultados que asegure la implementación de un diseño curricular y de evaluación que asegure en los estudiantes capacidad crítica, autocrítica, analítica y para resolver problemas y conflictos, promoviendo su estabilidad emocional e inserción personal, escolar y social. Énfasis 2: Incorporar a los actores de la sociedad de manera intersectorial e interinstitucional con el objetivo de lograr sinergias que incrementen la calidad de la educación. La otra referencia que marca una visión del sistema educativo panameño, la meta mayor es:

Que Panamá cuente con un sistema educativo que garantice y promueva el ejercicio efectivo de acceder a una educación de calidad como derecho humano fundamental. Una educación en la que toda la población tenga opción a ejercer el derecho al acceso gratuito, en igualdad de oportunidades,

atendiendo al interés nacional, los ODS en educación y los avances del mundo que garantice un sistema educativo de calidad, incluyente y equitativo que forme un ciudadano integral (Concertación Nacional, 2017, p. 40).

De los 7 objetivos contemplados, resalta el objetivo referente a “*Asegurar la implementación de un diseño curricular y de evaluación que asegure en los estudiantes capacidad crítica, autocrítica, analítica y para resolver problemas y conflictos, promoviendo su estabilidad emocional y su inserción personal, escolar y social*”. De los otros 6 objetivos 5 están referidos a la necesidad de contar con una política pública de Educación, al funcionamiento del sistema, la comunidad educativa, la gestión técnico-administrativa; y un objetivo expresamente reza sobre la importancia de la participación de la comunidad.

Habiéndose descrito sumariamente los elementos básicos de la visión educativa panameña, se procede a describir en trazos muy gruesos las cinco tendencias o dimensiones que conforman nuestro futuro educativo.

## **Tendencias que influyen en la Educación. Breves pinceladas.**

### **1. Demografía**

A nivel mundial, se presenta la siguiente radiografía, extractada del Estado del Futuro (Glenn y et al., 2018, p.21) Se espera que la actual población mundial de 7,600 millones de habitantes se incremente en 2,200 millones en tan solo 33 años (al llegar al 2050). Además de que se espera que las áreas urbanas tripliquen su tamaño hacia el 2030, La esperanza de vida al nacer se incrementó de 46 años en 1950 a 67 años en el 2010, y hasta 71.5 años en el 2015. En 2017 había 962 millones de personas con una edad mayor o igual a los 60 años; la ONU espera que este número se incremente a 2,200 millones al llegar al 2050.

En Latinoamérica alrededor del 85% de la región será urbana para 2030, lo que requerirá inversiones masivas en infraestructura urbana y agrícola. Y es probable que la población anciana de América Latina alcance los 188 millones en 2050 o sea el 18.5% de la población total. En consecuencia el concepto de jubilación deberá cambiar, y la inclusión social tendrá que mejorar a fin de evitar futuros conflictos intergeneracionales.

Por su parte, Panamá experimenta actualmente importantes cambios en la estructura de su población, propios de la etapa de transición demográfica. Se estima que la población infantil y juvenil crezca a menor ritmo, mientras aumenta el peso relativo de la población en edad de trabajar, y de los adultos mayores. Sin embargo, este proceso sucede a ritmos distintos en Panamá, con cambios demográficos que revelan especificidades en distintas provincias y comarcas. Por ello el (PNUD, 2015) estima que:

*El aumento relativo de la población en edad de trabajar, aquella que se espera que contribuya al crecimiento económico y mejore los niveles de bienestar de la población, representa una ventana de oportunidad para Panamá, lo que se conoce como el bono demográfico. Panamá se encuentra en ese período único de bonanza, en el que, durante los próximos años, contará con una cada vez mayor fuerza de trabajo, en su mayoría, jóvenes. Por ello, esta oportunidad está condicionada por la inversión que se haga hoy, las familias y el Gobierno, en los niños y jóvenes para atender sus necesidades y crear oportunidades que les permitan participar y ser beneficiarios del desarrollo de su país (p.13).*

La consecuencia de todo ello es que urge invertir en la formación de capacidades para la vida de la nueva generación. Una formación que debe ir más allá de una educación para adquirir competencias y conocimientos pertinentes para la economía actual sino que también de capacidades para que lleven una vida más plenamente humana como las del afecto y la amistad, las de la familia y la comunidad, las del trabajo y la creatividad, las de la ciudadanía consciente y la de la diversidad de culturas.

## **2. Economía y Empleo**

Con referencia al crecimiento del PIB mundial, El Proyecto Milenio, con base a cifras del FMI reporta que este creció a un 3,2% estimado, llegando a superar los 83 billones de dólares (PPP). E igualmente esa fuente señala que el promedio de crecimiento fue del 5,1% para las economías de mercados emergentes y en desarrollo y del 1,2% para las economías avanzadas. Por su parte las perspectivas de la economía mundial revisada proyectan un crecimiento del PIB mundial de entre 2 y 3%, si bien es una situación sujeta a riesgos como los que acarrearán las tensiones comerciales entre China y los EEUU. Así el ingreso per cápita aumentó de \$ 12,200 en 2011 a \$ 12,400 en 2012.

Para el caso latinoamericano, Máttar y Perroti referenciado en un texto compilatorio de Máttar y Cuervo (2006) reportaban dos hechos muy relevantes: El crecimiento medio anual del PIB por habitante en América Latina y el Caribe entre 2002 y 2012 fue del 2,3%, más del doble que el de los años noventa (1%) y mucho mayor que el registrado en el período de estancamiento de los años ochenta, pero todavía inferior tanto a los niveles históricos de las décadas de 1950 y 1960 como a los promedios de las economías en desarrollo del sudeste de Asia. El otro hecho tiene que ver con los niveles de inversión física, de esta suerte, luego de alcanzar un máximo en torno al 25% del PIB a fines de los años setenta, la inversión en América Latina y el Caribe alcanza hoy apenas el 20% del producto en abierto contraste con lo que pasa en Asia y el Pacífico bordea el 40%. (Máttar y Cuervo, 2016. P.21)

En el caso panameño, esta situación está claramente reflejada en el diagnóstico realizado por el Consejo Nacional para la Concertación y cuyas notas más sobresalientes aparecen consignadas en el propio Plan Estratégico Visión Panamá 2030. Allí se apunta: “*la economía seguirá su dinámica en torno a la expansión del sector logístico*” (Concertación Nacional, 2017, p. 41) De sobra es reconocido que los indicadores macroeconómicos colocan a Panamá entre los países con mayor crecimiento en la región. Dicho auge está dinamizado por actividades de almacenamiento y comunicaciones, hoteles y restaurantes, transporte, comercio, construcción, intermediación financiera e inmobiliarias.

También se reconoce en el diagnóstico de la Concertación Nacional que el incremento de la tasa de crecimiento del PIB per cápita real incide de manera combinada en el crecimiento económico, la transición demográfica, el crecimiento de la tasa de ocupación, la escolaridad de la población económicamente activa, las políticas activas para la reducción de la pobreza, la calidad de los puestos de trabajo, la productividad del trabajo y el incremento del ingreso por parte del 20% más pobre de la población. Y sobre todo, en el caso de Panamá, los indicadores de empleo se vinculan estrechamente con el comportamiento de la actividad económica. En los sectores dinámicos se mejoró el acceso al mundo del trabajo, pero no se redujeron las brechas de desempeño del empleo entre los distintos grupos poblacionales, aunque sí incrementó la productividad del trabajo. Es decir, el dinamismo económico y productivo contribuye a mejorar los principales indicadores del mercado laboral. El crecimiento de la economía redujo el desempleo e incrementó el salario significativamente. Pero hacia 2015, el 25% de la población ocupada tiene un empleo de tiempo parcial, menos de 40 horas

semanales, mientras que el 8.3% realiza actividades de subempleo invisible. Igualmente se acentúa la dualidad del mercado de trabajo. El mercado laboral informal ocupa el 40% de la población ocupada no agrícola. Entre el 2014 y 2015 pasó del 39,1% al 39.9%. La informalidad se movió hacia la prestación de servicios en empresas del sector formal. En las Provincias de Colón y Panamá la informalidad laboral está por debajo del 40%. En el resto del país está por encima del 45%. En las comarcas indígenas la informalidad está por encima del 75%.

### 3. Equidad

A nivel global se reporta que a pobreza extrema ha decrecido de un 51% en 1981 a 13% en 2012, para situarse por debajo del 10% de la población. El índice Multidimensional de la Pobreza, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, aplicado a 102 países en vías de desarrollo, dio como resultado que aproximadamente 1.5 millones de personas viven en condición pobreza multidimensional. (Glenn et al., 2018, p. 48) En ese sentido, la proporción de personas que viven por debajo de \$ 1.25 / día se redujo de 14% en 1984 a 6.5% en 2008. También resulta alentador que el número de países de bajos ingresos disminuyera de 63 a 35 entre 2000 y a fines de 2011.

En contraste, la concentración de la riqueza continúa incrementándose (tan sólo ocho personas poseen lo mismo que los 3.6 billones más pobres a nivel mundial). De esta suerte las brechas de ingresos siguen ensanchándose. Una razón de orden estructural es que el crecimiento económico que no requiere empleados va en aumento, los retornos de inversión en capital y tecnología son mayores que la inversión en la mano de obra, la cual es reemplazada por las tecnologías del futuro si no se crean nuevos enfoques económicos y de trabajo.

América Latina tiene la sociedad más desigual del mundo, y la participación en el ingreso del 10% más bajo de la población se mantuvo en el 0,9-1% del ingreso total durante los últimos 15 años. Según la OCDE, menos del 4% de los ingresos estatales son generados por los impuestos sobre la renta personal frente al 27% en los países industrializados. La economía informal se estima en alrededor del 40% en relación con la formal.

Pero por qué persiste la desigualdad?. En este sentido, se suscribe sin reservas el diagnóstico de la CEPAL y sus corolarios en función de establecer la igualdad como estrategia central del desarrollo. En suma:

Se requiere de transformaciones estructurales que rompan tendencias, especialmente en el aparato productivo, caracterizado por una heterogeneidad que atenta contra la trayectoria de ese desarrollo. Allí en el aparato productivo es donde se cimentan los pilares de la igualdad, con empleo digno, productivo, bien remunerado y con acceso a la seguridad social (Máttar y Cuervo, 2016, p.23).

En cuanto al diagnóstico más profundo, estos autores apuntan:

*La desigualdad se profundiza debido a la coexistencia de dos brechas productivas significativas: la brecha externa, que se manifiesta en serias asimetrías de las capacidades tecnológicas con relación a la frontera internacional, y la brecha interna, que implica diferencias de productividad entre sectores, dentro de los distintos sectores y entre las empresas que operan en los países.... Por ello, la CEPAL propone diversas alternativas para superarlas. En primer lugar, plantea la necesidad de crecer para igualar e igualar para crecer, mediante una macroeconomía que mitigue la volatilidad, fomente la productividad y favorezca la inclusión, al mismo tiempo que dé origen a dinámicas productivas que cierren brechas internas y externas. Por otra parte, insta a igualar potenciando capacidades humanas y revirtiendo disparidades en forma activa, a través de la universalización de los derechos y prestaciones sociales, el impulso a la inclusión desde el mercado de trabajo y el logro de una mayor convergencia territorial. Para ello, señala la importancia de contar con más y mejor Estado, a fin de redistribuir, regular y fiscalizar de manera eficiente y eficaz, administrando y ejecutando políticas públicas con visión propia y de largo plazo (Máttar y Cuervo, 2016, p. 24).*

En adición se impone la necesidad de un pacto fiscal que de paso a la innovación, a la institucionalidad laboral y a la seguridad en el trabajo.

Estudios realizados ya en 2003, indicaban claramente que en el caso panameño, la pobreza es más, producto de la pésima distribución de los recursos disponibles que propiamente de una significativa escasez de recursos en el país. (Paes de Barros et al, 2003) En su famoso informe “*La Igualdad como Estrategia de Combate a la Pobreza en Panamá*” elaborado por Ricardo Paes de Barros, Mirela de Carvalho y Samuel Franco se ponía de relieve el principal problema de la pobreza en Panamá es la desigualdad. Como consecuencia de la alta desigualdad, y a pesar de una mediana disponibilidad de recursos, la pobreza permanece alta. Se detalla allí que los grados de pobreza y extrema pobreza disminuyeron, aunque no tan intensamente como para reducir el número absoluto de pobres. Otro punto sobresaliente de ese análisis es que en Panamá se podría eliminar con apenas el 3% del ingreso de las familias panameñas.

En Panamá y de acuerdo al último Atlas de Desarrollo Humano, (2015), se aprecian diferencias en el ingreso promedio entre las áreas del país, como en el caso de las comarcas Ngäbe Buglé y Guna Yala que muestran pocos cambios entre 2010 y 2014, manteniéndose en el rango inferior a 100 balboas por habitante al mes. Entre 100 y 250 balboas por mes registra la comarca Emberá Wounaan, Darién, Veraguas, Bocas del Toro y Coclé. En torno a los 300 balboas se ubican Chiriquí, Herrera, Colón y Los Santos. Quedando Panamá con los valores más altos sobre 450 balboas al mes por persona (PNUD, 2015).

#### 4. Tecnología de la Información y Comunicación

El Estado del Futuro retrata el incontenible avance de las tecnologías asociadas a la comunicación e información llegando a constituir el “*sistema nervioso*” de la civilización y hacer de la inteligencia artificial y la potencia de la supercomputación accesibles para todos. Sujetos a la denominada Ley de Moore, en tecnología los costos disminuyen y la facilidad de uso aumenta, incluso las zonas marginales y menos desarrollada en esta ola globalizadora. Entre los avances más destacados se menciona que cerca del 51% de la población – más de 3.8 billones de personas – están conectadas al Internet; y que cerca de dos tercios de la población mundial cuentan con un teléfono móvil, siendo que más de la mitad de éstos son teléfonos inteligentes. En lo que respecta al área de América Latina, hacia 2017, aproximadamente el 40% de la región tiene acceso a Internet (frente al 34% en 2011).

*El desarrollo continuo y la proliferación de aplicaciones para teléfonos móviles está situando sistemas de inteligencia artificial (IA), en su más pleno estado del arte... Los proyectos del cerebro humano en países europeos, EE. UU., China, entre otros, además de la investigación en IA realizada por corporaciones, deberá de dirigir a un aumento en la inteligencia humana de manera tanto individual como colectiva. Aproximadamente \$15 billones USD fueron invertidos en 2,025 asuntos de negocios sobre IA entre 2012 y 2016, a la par que \$3 billones fueron invertidos en 488 negocios relacionados a la robótica. (...) hasta 2017 se ha invertido más en publicidad en internet que aquella destinada a la televisión, y más de la mitad de todo el tráfico en línea se realiza a través de teléfonos móviles. El rápido crecimiento en el uso de video, de realidad virtual (Virtual Reality -VR por sus siglas en inglés), realidad aumentada (Augmented Reality - AR por sus siglas en inglés) e internet de las cosas (Internet of Things , IoT por sus siglas en inglés) ha elevado algunas preocupaciones sobre la capacidad de anticipar y satisfacer la demanda de banda ancha necesaria para mantenerse en línea dentro de infraestructura no diseñada para este tipo de aplicaciones (Glenn et al, 2018, p.42-43).*

Por otra parte, *“la inteligencia artificial, en conjunto con otras tecnologías, podrán llegar a reducir los costos en educación, transporte, atención médica” (p.48).*

En el campo estrictamente educativo y en la salud, igualmente se reportan avances importantes: *“la educación a distancia sigue en crecimiento, más de 700 universidades ofrecen 6,850 programas educativos en línea de manera masiva (Massive Opening Online Courses - MOOC por sus siglas en inglés). En 2016 tan solo la telemedicina fue valorada aproximadamente en \$18.2 billones USD y se espera que llegue a los \$38 billones para 2022”.* (Idem) También se reporta que. *“Los niños de la región con acceso a Internet aumentarán de 1.5 millones hoy a 30 millones en 2015. Uruguay es el primer país en proporcionar a todos los estudiantes de primaria su propia computadora portátil conectada a Internet, seguida de Costa Rica”.* (The Milenium Project)

## 5. modelos Educativos y Entornos de Aprendizaje

Más allá de que es posible enumerar una serie de importantes estudios de tendencias en educación que colocan de relieve las transformaciones en curso en materia de contenidos de la educación, lo cierto es que a nivel nacional, pero con fundamento global, la Fundación Ciudad del Saber propició un estudio prospectivo para el tema de Educación que es convergente con los hallazgos de otros aportes internacionales. Ese estudio Escorsa, Ayarza y Chaur, (2017) puso de relieve que con los resultados de dos rondas del estudio prospectivo los agrupadores prioritarios para Panamá al año 2040 asociados a la temática de la Educación que permiten identificar oportunidades tecnológicas y de innovación en cuatro dimensiones básicas, a saber:

- Modelos educativos que ponen de relieve soluciones asociadas a la formación integrada, formación interdisciplinaria, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos y aprendizajes basados en investigación (investigación como modelo pedagógico de enseñanza y aprendizaje). Igualmente otros temas que emergieron y grandemente vinculados a lo precedente como el aprendizaje basado en el conocimiento derivado de la neurociencia,
- Desarrollo profesoral: especialmente de las tecnologías de apoyo al desarrollo del profesor, neurodidáctica, evaluación colaborativa, formación basada en el desarrollo de competencias.
- Uso de tecnología: Integración de la tecnología, uso personal de la tecnología y habilidades digitales en el aula. realidad virtual y comunicación digital.
- Ambientes de aprendizaje: que comprende el desarrollo de soluciones asociadas a repensar la escuela y con ambientes abiertos que incentiven el aprendizaje colaborativo.

Es sumamente interesante la imagen objetivo que emergió de ese ejercicio propectivo y que vendría a compendiar lo señalado hasta aquí, dimensionado la magnitud del esfuerzo, que tendremos que hacer los panameños. En este sentido, la imagen de la Educación a 2040 se prefigura en tres niveles: Estrategia, Actores y Medios (Escorza et al., 2017, p. 108).

A nivel de Estrategia se avizora que el currículo educativo en Panamá 2040, estará personalizado a la medida de las necesidades de cada estudiante, las cuales serán valoradas previamente para trazar su ruta de aprendizaje, teniendo en cuenta las habilidades personales, las capacidades de asimilación, su entorno social y sus proyecciones de futuro.

Las instituciones educativas serán en esencia redes de conocimiento, con el objetivo de ser canales del aprendizaje colaborativo, por tanto organizaciones con una alta flexibilidad y capacidad de adaptación. Igualmente, Panamá trabajará en la consolidación de una alfabetización tecnológica en toda su población, en particular en los actores del sistema educativo y adicionalmente, Panamá 2040 será completamente bilingüe.

Respecto a los actores, los profesores pasaran a ser facilitadores del aprendizaje; teniendo por principal función orientar al estudiante en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y crítica de información. Para ello, Panamá deberá construir las capacidades de formación de sus profesores, con auxilio de instituciones internacionales de alto nivel que además permita a los docentes relacionarse y construir sus propias redes de colaboración. Por su parte los estudiantes en 2040 tendrán muchas más posibilidades de acceso al conocimiento y la información y desarrollarán una mentalidad global.

Finalmente, a nivel de medios y horarios se vivirán intensas transformaciones, para modificar las aulas pero también los entornos barriales y ciudadanos. Al 2040 el país necesitará una infraestructura tecnológica muy potente en las escuelas y monitorear las tendencias de diseño del aula, como aulas diáfanos, con pequeños espacios para trabajos en equipo y una capacidad instalada de internet wifi potente, de manera que cada estudiante portando su Smartphone o su Tablet, estará siempre conectado. Se infiere que a ese año las impresoras 3d serán comunes, incluso en casa, para poder materializar las ideas de los alumnos. Y otras tecnologías como la realidad virtual o aumentada, la retransmisión de conferencias de sitios remotos, y la realización de proyectos internacionales, serán fundamentales. Igualmente el acceso a datos será de vital importancia.

## CONCLUSIÓN

Como Morin (1999, p.2) estamos convencidos de que “...*existe un problema capital, aún desconocido, cual es el de la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales*”. De ahí este ensayo que

ha pretendido enlazar las tendencias globales con una materia específica y una necesidad para la sociedad panameña. Se ha puesto de relieve que:

1. La tendencia demográfica, su ritmo y evolución hacen claro que tendremos demandas importantes en materia de cobertura de la educación, toda vez que esta crecerá y la pirámide poblacional dejará su actual estructura, pero que sin embargo tenemos por delante un bono demográfico cuya exigencia fundamental será educar a las jóvenes generaciones tanto para las tareas productivas como para la ciudadanía democrática, y que el imperativo mismo de la “*educación para todos a lo largo de toda la vida*” nos pone el reto de una educación que sea para grupos poblaciones no tan jóvenes que deberán re-educarse, educarse en otras profesiones y para desempeños múltiples en un horizonte donde se la expectativa de vida se alarga.
2. La tendencia del crecimiento y del empleo ponen de manifiesto que enfrentamos un futuro incierto, donde será necesario compatibilizar las dinámicas perversas que han prevalecido hasta el presente pues si bien, el crecimiento puede darse, este no asegura que los empleados creados sean empleos decentes. Por otra parte, el imperativo de la sustentabilidad deberá compatibilizar también ese crecimiento con la sostenibilidad de los otros factores ambientales y sociales de todo desarrollo humano genuino, sobre todos enfrentados al cambio climático.
3. El problema básico que enfrenta Panamá y América Latina es el de la equidad. La inequidad deriva de factores estructurales, básicamente de desajustes en la acumulación del capital humano y social. De ahí que la educación sea un factor clave para superar la desigualdad y romper el ciclo de pauperización y pobreza.
4. Las tecnologías de la información y comunicación se presentan como las grandes impulsoras de la revolución tecnológica en curso y de manera creciente, con otras tecnologías como la Inteligencia Artificial, la robótica, la biotecnología, los nuevos materiales y la nanotecnología seguirán cambiando nuestro entorno societal de manera profunda e insospechada. Igualmente supondrán dilemas éticos importantes, para los cuales la educación, en especial, del pensamiento crítico debe prepararnos. Sin duda la educación está siendo revolucionada por las TIC y el reto mayor será “*educar al educador*” y prepararnos para nuevos entornos educativos, donde ya no sólo sea la escuela o la universidad las que eduquen, sino la comunidad o la ciudad donde se vive.
5. Finalmente, la propia educación muestra tendencias fuertemente innovadoras, no sólo por el número de experiencias creativas, sino por el énfasis en metodologías de aprendizajes activos

y flexibles, en gran parte derivados de aportaciones tanto de la Inteligencia Artificial como de la neurociencia. En estos nuevos modelos educativos, uno de los cambios fundamentales está en el rol del docente –quizá una de las tareas más retadoras para la educación panameña– no sólo para el manejo de las nuevas tecnologías y nuevas aproximaciones metodológicas. Otro en la creación de entornos de aprendizaje realmente estimulantes, que demandarán inversiones crecientes, ya no centradas en “cemento” sino en tecnología, energía, dispositivos. Pesa sobre nuestro futuro el peso de largas décadas de falta de inversión en capital humano, ciencia y tecnología, y será un reto alcanzar los niveles de inversión necesarios como crear una infraestructura de administración y gerencia que permita alcanzar el éxito.

## REFERENCIAS

*Alain, Michel (2002). Una Visión Prospectiva de La Educación: Retos, Objetivos Y Modalidades. en Revista de Educación, núm. extraordinario, pp. 13-23, disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:46bc125e-b133-4425-aa43-4e985b56571e/re20020311012.pdf>*

*Banco Mundial, (2012). Mejores Empleos en Panamá, El Rol del Capital Humano. Región de América Latina y el Carib., Departamento de Desarrollo Humano,*

*Concertación Nacional-PNUD, (2017). Plan Estratégico Nacional con Visión de Estado “Panamá 2030”. Panamá. Disponible en: [https://www.undp.org/content/dam/panama/docs/Documentos\\_2017/Plan-Panama2030.pdf](https://www.undp.org/content/dam/panama/docs/Documentos_2017/Plan-Panama2030.pdf)*

*Escorsa, Pere; Escorsa, Enric; Ayarza, Gabino y Chaur, Jairo (2017). Ejercicio prospectivo del sector Educación para Panamá al año 2040 como estrategia para la identificación de oportunidades tecnológicas y de innovación. Fundación Ciudad del Saber, en Indicasatimes, Vol 7(3), Panamá, pp. 102-189.*

*Eyzaguirre Rojas, Norma (2016). Perú: prospectiva en educación, claves para el desarrollo. en Mauricio Cuervo, Luis (Editor), Prospectiva en América Latina y el Caribe. Instituciones, enfoques y ejercicios, Naciones Unidas, junio de 2016, Santiago de Chile, pp 157-171.*

*Glenn, Jerome C., Florescu, Elizabeth y el Equipo del Proyecto Milenio, (2017). Estado del Futuro V. 19.1. The Millennium Project, Washington, D.C., U.S.A.*

Godet, Michel, (2000). *La Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica*. Cuarta Edición, Prospektiquer, Cuaderno No. 5, España.

Máttar, Jorge y Cuervo, Mauricio (compiladores), (2016). *Planificación y prospectiva para la construcción de futuro en América Latina y el Caribe*. Textos seleccionados 2013-2016, Naciones Unidas, septiembre, Santiago de Chile.

Máttar, Jorge y Perrotti, (2014). *Planificación, prospectiva y gestión pública. Cap. II. Planificación para el desarrollo con Igualdad en el siglo XXI*, CEPAL, pp. 45-60. Disponible en:

[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36762/S20131070\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36762/S20131070_es.pdf) MEDUCA-

PNUD, (2017). *Compromiso Nacional por la Educación. Primera Edición, Editora Novo Art, S.A, Panamá*. Disponible en: [http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/prensa/images/Enero%202018/Compromiso%20Nacional%20por%20la%20Educ.\(WEB\).pdf](http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/prensa/images/Enero%202018/Compromiso%20Nacional%20por%20la%20Educ.(WEB).pdf)

Miklos, T. y Tello, María (2008). *Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. Centro de Estudios Prospectivos de la Fundación Javier Barros Sierra A. C. Editorial Limusa, México

*Millennium Project, (2016). Resumen Ejecutivo del Estado del Futuro 2015-16*. Disponible en: <http://www.proyectomilenio.org/documents/10156/14726/RE-EDF-2015-2016.pdf?version=1.0>

Morin, Edgar, (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Paris. Disponible en: <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducaDelFuturo.pdf>

PNUD, (2015). *Atlas de Desarrollo Humano Local: Panamá 2015*. Panamá, disponible en: [https://www.undp.org/content/dam/panama/docs/documentos/undp\\_pa\\_atlas\\_2015.pdf](https://www.undp.org/content/dam/panama/docs/documentos/undp_pa_atlas_2015.pdf)

Paes de Barros, Ricardo, Mirela de Carvalho e Samuel Franco, (2003). *La igualdad como estrategia de combate a la pobreza en Panamá*. PNUD-IPEA, Panamá. disponible en [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5464](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5464)

Rodríguez, Edwin, (2017). *La visión de Estado Panamá 2030*. Panamá, disponible en: <http://www.conep.org.pa/wp-content/uploads/2014/05/CCND-General-julio2017.pdf>

Savater, Fernando (2002). *El valor de educar*. 16ª. Edición, España