

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
ICASE**

ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

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

42

Revista Semestral, Diciembre 2017

ISSN 1563-2911

La escritura y la lectura desde la perspectiva del currículum universitario.

**Mgter. Antonio
B. Castillero B.***

* Profesor Titular
ICASE -
Universidad de
Panamá

castillero.antonio@gmail.com

**Fecha de
Entrega:**
Junio 2017.

**Fecha de
Aceptación:**
Agosto 2017.

Resumen

La lectura y la escritura son procesos complejos que en la actualidad representan un problema creciente en los sistemas educativos en diferentes partes del mundo. En este escrito se presentan algunos rasgos históricos de la forma en que durante largos periodos, los seres humanos fueron construyendo las habilidades cognitivas que permitieron construir sistemas gráficos con significado compartido y plasmarlo en diferentes de texto para compartir información, ideas, emociones o formas de pensar. La escuela es la institución creada especialmente para enseñar a los más jóvenes cómo se lee y escribe. No obstante, este sistema no ha presentado resultados satisfactorios, tal como sucede con las pruebas aplicadas recientemente en el sistema educativo panameño, específicamente en los niveles de educación básica y universitaria, las cuales mostraron bajos resultados. Este trabajo se sitúa en el nivel universitario y presenta algunos de los resultados del análisis de los programas de asignatura de las licenciaturas en Español y en Psicología cuyo propósito fue mostrar en qué forma se expresa en sus programas de asignatura la presencia de las competencias relacionadas con la lectura y la escritura. Se concluye que en los programas de ambas licenciaturas se presenta una débil articulación de estos procesos, expresados como competencias, y su tratamiento en los distintos elementos de los programas.

Palabras clave

Alfabetización académica, competencias, currículum universitario, escritura, lectura.

Abstract

Reading and writing are complex processes that currently represent a growing problem for most education systems around the world. In this paper we present some historical features of the way in which during long periods of time, humans built the cognitive skills that led to the construction of graphic systems with shared meaning and reflect it into different texts to share information, ideas, emotions or ways of thinking. School is the institution created especially to teach young people how to read and write. However, this system has not produced satisfactory results, as is the case with the tests recently administered in the Panamanian education system, specifically in the basic and higher levels of education, which showed low results. This work was developed at the university level and presents some results of the analysis of Spanish and Psychology bachelor's degrees course programs, which purpose was to show in what way it expresses the presence of competences related to reading and writing in their course programs. We concluded that both degree programs include a weak articulation of these processes, expressed as competences, and its treatment in the various elements of the programs.

Keywords:

Academic literacy, competences, university curricula, writing, reading.

Introducción

Resulta difícil tratar el complejo tema de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura sin antes referirse a lo difícil de esta empresa; dificultad que estriba precisamente en comprender cómo fue posible construir sistemas de representación del habla comprensible primero 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. La escritura es la base de la lectura, pero su aprendizaje sigue caminos distintos, pues hoy se reconoce que son procesos diferentes. Por eso, su enseñanza, en los centros educativos resulta una tarea complicada, que muchas veces no logra su cometido; esto también se aprecia en el nivel universitario donde esos procesos pueden mantenerse en un nivel mínimo de lectura y de escritura local como afirma Mateos, M. (2009, p.109), sin que se llegue a alcanzar el escalón más alto de dificultad, o sea, la lectura crítica.

En el nivel universitario, el currículum puede ser un instrumento eficaz para lograr que los estudiantes puedan llegar a “comprender, evaluar y contrastar diferentes perspectivas sobre un problema” (Mateos, M., en Pozo, 2009. p.109), requisito esencial de la alfabetización académica.

Por las razones anotadas este escrito sigue ese camino, tratar primero de mostrar qué ha ocurrido con esos procesos, para luego centrar el interés en algunos de los rasgos de la problemática en el nivel universitario.

1. Un interés particular.

Para ubicar el tema al que me voy a referir más adelante, comienzo diciendo que soy maestro de formación normalista, egresado en 1962 de la Escuela Normal Juan D. Arosemena, ubicada en Santiago de Veraguas, Panamá. Cuando ingresé al campo laboral, llevaba conmigo las herramientas necesarias para resolver cualquier problema relacionado con la enseñanza; claro que esta pretensión incluía la escritura y la lectura. Mi primer lugar de trabajo fue la escuelita primaria de Altos de la Estancia en el distrito de Antón, provincia de Coclé en la que laboré por cerca de dos años a partir de 1962. En ese lugar, la realidad, rápidamente comenzó a bajarme de aquella nube de creencias. Mi encuentro con esos chicos de segundo y tercer grado me produjo el primer desencanto con la educación escolarizada. Sólo algunos podrían escribir y leer, construyendo un discurso propio, aunque fuera simple; o comprendiendo con claridad aquello que leían. Podían reconocer las palabras y graficar letras y palabras. Pero leer, lo que se dice leer, sólo algunos lo lograban.

Por supuesto que en ese entonces no era objeto de mis reflexiones la diferencia entre el aprendizaje como un proceso que ocurre naturalmente, de manera espontánea en el día a día, mediante la experiencia, y el otro, el aprendizaje escolarizado que se propone en una institución específica apoyado principalmente en la lectura y la escritura. El mismo aprendizaje que describen muy bien H. Gardner en, *La mente no escolarizada* (1996), o Ken Robinson en *El elemento* (2009), o en *Escuelas Creativas* (2016). Ese “aprendizaje” que la escuela se empeña en que los chicos adquieran, no importa quiénes lo logren, ni cuántas veces tengan que intentarlo, hasta que finalmente la abandonan por el poco éxito que tienen en dominar esa “extraña actividad”, puesto que les resulta muy difícil utilizar la lectura para aprender y también para escribir.

Afortunadamente, ambos procesos, como supe mucho después, son muy distintos y responden a diferentes particularidades que no son solo cognitivas, sino propias de cada uno como objetos de conocimiento. Por eso, la inteligencia de las personas y en buena medida el entorno, son factores claves para superar los inconvenientes u obstáculos escolares al verdadero aprendizaje; pero no en igual forma. Mucho después he comenzado a comprender este aspecto, con más propiedad a partir de los recientes aportes de la neurociencia aplicada a indagar cómo es que el cerebro puede leer y de los que da buena cuenta Dahanes en *El cerebro lector* (2014).

La experiencia de once años como docente en la educación primaria en diferentes comunidades, no fue muy distinta a la que tuve en esa primera ocasión. En cualquier caso, sus efectos son visibles, a mediano y largo plazo; tanto en los que se quedan en el camino, sin aprender eficazmente a leer y a escribir, como en los que alcanzan el nivel universitario, donde también otros van quedando rezagados o prácticamente expulsados del sistema; pero ahora, por otros diferentes causas como veremos más adelante.

No estoy afirmando que sólo unos cuantos saben escribir con claridad, precisión, concisión y sencillez; y además, leer con comprensión, pero las estadísticas dejan claro que en nuestro país las deficiencias son más acentuadas en las comunidades rurales, las barriadas marginales y las regiones indígenas.

Lo que sí digo es que el dominio cabal de esos procesos no es la norma; y por tal razón, el análisis de las cohortes en períodos marcados por la duración de las carreras universitarias, muestran desfases importantes entre la cantidad de estudiantes que ingresan y los que logran obtener título universitario en el tiempo establecido, o no finalizan por diversas razones.

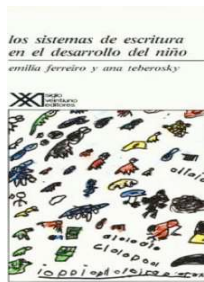
Las consecuencias mencionadas ocupan mi atención y por eso procuraré en este breve espacio compartir algunas ideas acerca de esta problemática, pero a partir de un punto o eje central: La escritura como objeto de conocimiento en el curriculum universitario, y cómo se ha pasado por alto su enseñanza, principalmente bajo el supuesto de que “todos los que ingresan a los estudios superiores saben leer y escribir”. Es así, sólo que en este nivel, se trata de otro tipo de escritura y de lectura, denominado hoy alfabetización académica; y que por esta razón no puede soslayarse su integración en el curriculum universitario.

2. Renovación del interés por el tema de la lectura y la escritura.

Como inicié describiendo mi primer encuentro, en gran medida poco aceptable, con la enseñanza de la escritura y la lectura en el ámbito escolar, reiterado luego en el nivel superior, también quiero referirme a otro menos traumático y esperanzador.

Este nuevo encuentro tiene dos momentos. Primero, cuando me enteré de las investigaciones acerca del tema de la escritura y la lectura, esta vez en la educación básica en Monterrey, México, en las que se trataba de dar cuenta de los resultados de la aplicación de un método para la enseñanza de esos contenidos utilizando dos fuentes principales: la psicología genética, de J. Piaget, en cuanto al papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento, y los avances en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura como objeto de conocimiento, fundamentados en los hallazgos de investigaciones en los planteamientos de ese autor.

Este tema es el eje de dos textos en los que Emilia Ferreiro con Ana Teberosky (1991) y luego con Margarita Gómez Palacios (1982), nos dan a conocer los



resultados de sus investigaciones acerca del proceso de adquisición de la lengua escrita.

Ese primer momento, digamos que despertó mi interés por el tema, pues ya para ese entonces reiteradamente me enfrentaba a la situación mencionada respecto de los niveles de lectura y escritura en todas sus expresiones, pero ahora, en el nivel superior universitario.

Luego, gracias a las gestiones realizadas por la administración del Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) de la Universidad de Panamá, con el auspicio de la OEA, se logró traer a esta unidad académica a la doctora Margarita Gómez Palacios, especialista en el tema, quien ofreció un seminario-taller sobre la escritura y la lectura como paso previo para replicar a menor escala la investigación que mencioné. El resultado se concretó luego en un proceso de investigación-acción que se desarrolló con seis grupos de primer grado, como parte de las acciones de este tipo que se desarrollan en el Instituto.

Digo que este fue una especie de punto de quiebre en mi proceso de aprendizaje o reaprendizaje acerca de lo que es escribir y leer en los inicios de la escolaridad; y también para aprender en la universidad, como me enteraría un par de décadas después, gracias a los escritos de la psicóloga argentina Paula Carlino. Esto es importante porque aquí es donde encuentra sentido el nombre de este artículo; pero me ocuparé un poco más adelante de esa problemática. Aquí es donde comienza el segundo de los momentos de mi interés y experiencia con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura; pero ahora en el nivel de educación universitaria.

Aquella experiencia de investigación acción, nos mostró otra forma de pensar y orientar los procesos de lectura y escritura; los resultados de los niños en la Escuela Don Bosco de Samaria en el Distrito de San Miguelito, provincia de Panamá, superaron nuestras expectativas. Con esto podríamos decir que se inauguró una etapa en Panamá, ahora “alumbrada” con un nuevo enfoque soportado en lo que se llamó una “metodología psicogenética” que comenzó a tener presencia en el sistema educativo. El Instituto Panameño de Habilitación Especial, y luego el Ministerio de Educación asumieron la tarea de difundir esto que se presentaba como una innovación en el terreno de la lectura y la escritura; pero esta vez, fundamentada nada menos que en el constructivismo y la psicología genética de Piaget.

Pero la teoría es una cosa y la práctica es otra. Si bien no puedo afirmar que se perdió todo ese esfuerzo, la realidad si permite sostener que los resultados que se obtienen en el manejo de la lengua en su escritura y la lectura no se han modificado sustancialmente.

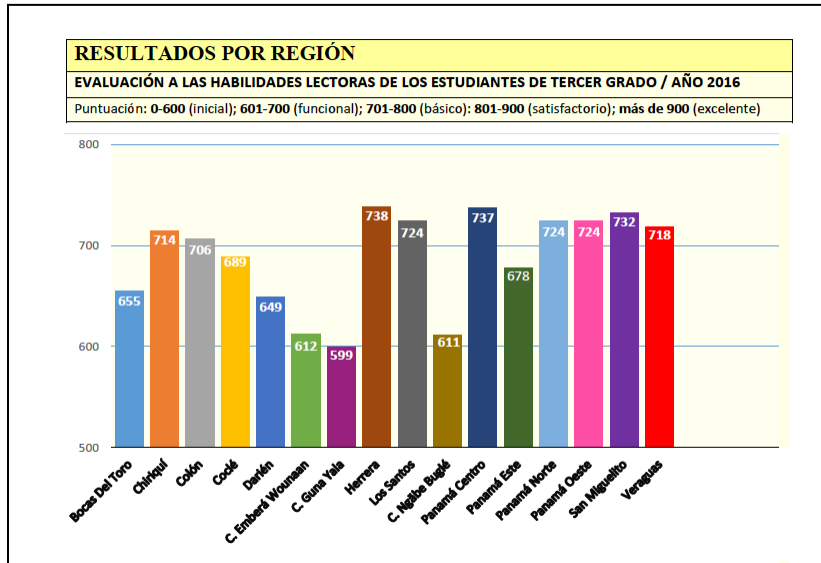
Es fácil advertir que las débiles bases de ese aprendizaje quedan consignadas en los porcentajes de fracasos escolares, principalmente en los primeros grados de la etapa de educación primaria, con todas las consecuencias que esto tiene para la historia escolar de los estudiantes, incluido el nivel superior.

Las gráficas que siguen muestran dos realidades muy parecidas sobre el estado de situación de la lectura y la escritura en los extremos de la escolaridad.

Como puede apreciarse en la primera gráfica, los resultados de las pruebas aplicadas en 2016 a los estudiantes de tercer grado de la Educación Básica, apenas alcanzan un poco más de 700 puntos en las habilidades o “competencias” para leer con comprensión. Y en el conjunto, 7 de las 16 Regiones educativas están por debajo de esa cifra.

Gráfica 1.

Resultados por región de la evaluación de las habilidades lectoras de los estudiantes de tercer grado/ año 2016.



Ministerio de Educación. 08-2017 (Diario La Prensa).

¿Pero por qué las cosas se mantienen así? Desde mi punto de vista, y para ser breve, se produjo una especie de “tecnificación” que fosilizó tanto la enseñanza como el aprendizaje de la escritura y de la lectura.

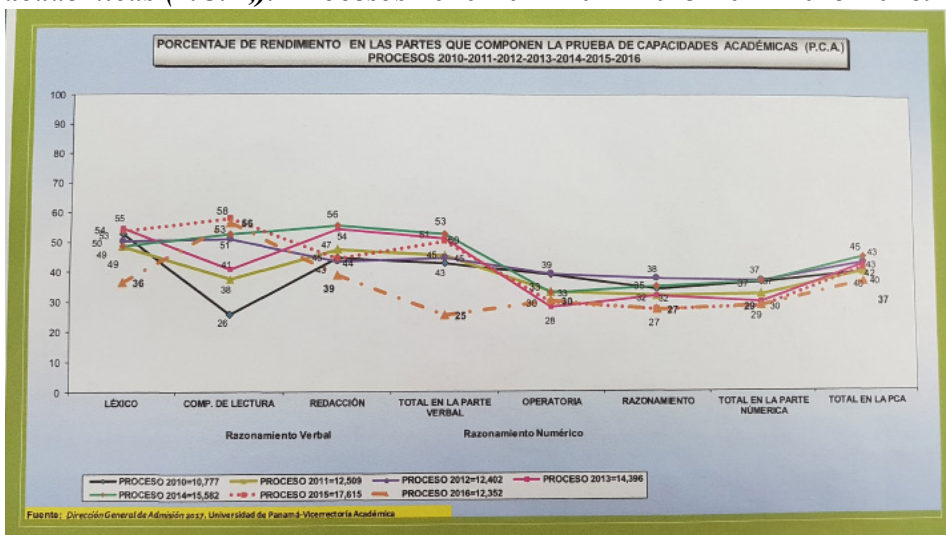
Esto está bien expresado en los textos de Emilia Ferreiro cuando afirma que “Escribir no es copiar; leer no es descifrar”. De sus hallazgos se sigue que esta reducción escolar convirtió esos procesos en “simples procedimientos mecánicos”, y se desconoció la complejidad que tienen como sostiene Dehaene (2014). Y esto ocurre desde hace tiempo en nuestro sistema educativo.

Las consecuencias de dicha situación deficitaria pueden apreciarse en la siguiente gráfica, pero esta vez expresada en la puerta de entrada a la universidad. La información representa los resultados de la Prueba de Capacidades Académicas, que se aplica a los estudiantes que aspiran a ingresar a la Universidad de Panamá durante los últimos 5 años. Es interesante observar las semejanzas con los obtenidos por los estudiantes de Educación Básica en las pruebas realizadas en el 2016; por lo menos en el dominio de la lectura.

Si se toma en cuenta los planteamientos de Paula Carlino (2005) los estudiantes que se encuentran en esa situación, si ingresaron a la Universidad, difícilmente tendrán éxito cuando enfrenten la lectura y escritura de textos académicos, propios de este nivel educativo.

Gráfica 2.

Porcentaje de rendimiento en las partes que componen la prueba de capacidades académicas (P.C.A.). Procesos 2010-2011-2012-2013-2014-2015-2016.



Fuente: Universidad de Panamá, 2016.

Con ese deficitario antecedente, no cabe esperar que el aprendizaje y el rendimiento en la universidad muestre elevados niveles de satisfacción.

Hasta aquí sólo he expresado mis motivaciones acerca de este tema, sus inicios y algunos hechos que mantienen mi interés por este complejo problema, ahora centrado en el nivel superior, donde el déficit en el manejo de la lengua adquiere mayor complejidad. Antes de llegar ahí, conviene referirse a la complejidad de esos procesos en una perspectiva histórica, pero a grandes rasgos.

3. Un breve recorrido por la historia de la escritura y la lectura.

No hay lectura sin escritura. Es decir, para que algo se pueda “leer” requiere que haya un sistema de representación del lenguaje oral y de su relación con el significado que quiere compartirse. No hay que pensar mucho sobre el tema si recordamos que la larga historia de la humanidad, y la reciente aparición, si se quiere, de los sistemas de escritura evidencia que se recorrió un camino muy largo para lograr crear el lenguaje escrito.

¿Por qué los seres humanos inventamos un sistema de comunicación utilizando signos gráficos que conformaron un alfabeto que, en cada caso, sirvió para registrar, almacenar y comunicar información; es decir, para compartir significados que según el soporte (barro, madera, metales, piedra, papel y otros), facilitan su permanencia en el tiempo?

Pero todavía hay más ¿Por qué ocurre que los distintos alfabetos, en una buena parte de los pueblos que los crearon, utilizan una cantidad limitada para representar las expresiones del habla? (ver figura 1).

En la actualidad, desde la neurociencia hay una fuerte corriente que pretenden explicar ese fenómeno a partir de las investigaciones que proponen que el cerebro construyó los circuitos neurales que hacen posible que podamos escribir y leer. Pero esto responde a hallazgos muy recientes. En el centro del problema está el hecho real de que la escritura es el resultado de un proceso de construcción social; y además que la lectura, es decir la comprensión del significado de la articulación de los signos gráficos del alfabeto particular de una lengua, es un proceso distinto al primero.



Figura 1: Grafías del alfabeto de los chinos, hebreos, árabes e hispanos. (*)

* La composición del gráfico se elaboró con figuras tomadas de Internet.

Estos planteamientos, fundamentados en la investigación científica, tienen hoy consecuencias importantes para la educación escolarizada en lo que atañe a la enseñanza y el aprendizaje de aquellos procesos.

Entonces, ¿Cómo fue que llegamos a ponernos de acuerdo en que unos “simples” garabatos, marcas, trazos, formas diversas o dibujos representaban las palabras con

las que expresábamos en forma oral nuestros pensamientos? La figura 1 muestra algunas de esas creaciones.

Pero esto no es sólo con esos recursos, ¿Cómo evolucionaron hacia lo que hoy nos permiten compartir la información mediante lo que llamamos letras? Es asombroso que hoy el alfabeto de la lengua que española tan solo 27 grafías, y que no se necesitan otras para escribir cualquier palabra y compartir información de todo tipo con otras personas. Y aquí reitero que escribir y leer son dos procesos distintos y que su historia es diferente: y que la síntesis maravillosa entre la conjunción de los rasgos o grafías, sonido y pensamiento es uno de los grandes inventos de la humanidad, tal como lo califica Michel Serres (2014), uno de los filósofos más reconocidos en Europa y de quien diré algunas cosas dentro de un momento.

Observar la forma en que pueblos distintos, en períodos diferentes recurrieron a grafías disímiles para expresar, transmitir y conservar sus pensamientos, conocimientos y su haber cultural, debería llevar concluir que en efecto, la escritura es un sistema complejo, cuyo dominio exige orientación y dedicación. Y esto no se logra en el corto período que ocupan los primeros grados de la escolaridad obligatoria.

Esto es lo que plantea Dehaene (2014) en “El cerebro lector” donde propone que el cerebro creó una estructura especial en la masa encefálica, que fue la que hizo posible la conformación neuronal que llevó a la construcción de un sistema de escritura y hace posible la lectura.

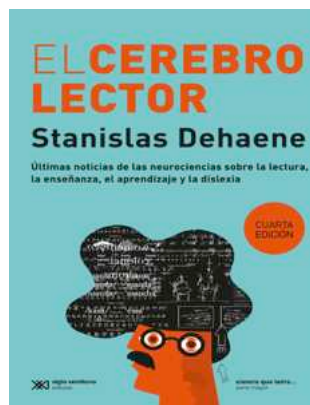
Es que, aparte de los métodos que se utilizan corrientemente para la enseñanza del sistema de escritura, el desconocimiento de su complejidad y de sus características, (que rebasan la creencia de que basta con sílabas, letras y oraciones para aprenderlo)

sean algunos de los obstáculos que la escuela no ha superado, y que tienen las consecuencias mencionadas en todos los niveles del sistema educativo.

Alguna necesidad importante atiende ese prodigio que, como muestran los signos, le dicen algo a quienes comparten su significado.

Pero el alfabeto no es el único tipo de formas que transmiten significados. La capacidad intelectual del ser humano también lo llevó a utilizar otras grafías, que igual que las anteriores constituyen una especie de lenguaje comprensible para quienes son capaces de comprender lo que expresan.

¿Cuándo el ser humano aprendió a contar? La historia nos ha mostrado que eso ocurrió hace mucho tiempo. Pero para esto también creó un sistema de representación que comparte con el anterior la función de comunicación; de compartir significados. Además, también con una propiedad recursiva, puesto que igual que el alfabeto, con solo estos signos se pueden representar todos los números. El nuestro, conforma el sistema decimal, pero no es el único que fue creado con el propósito de expresar las habilidades para representar cantidades.



No solo los signos numéricos, sino también letras y otros signos se crearon para representar operaciones matemáticas mediante el lenguaje del álgebra que combina letras, números y otras grafías que también requiere de un aprendizaje particular.

SOBRECARGA DE MEMORIA

$$\begin{aligned} \ddot{\mathbf{r}}_i = & \sum_{j=1} \frac{\mu_j (\mathbf{r}_j - \mathbf{r}_i)}{r_{ij}^3} \left\{ 1 - \frac{2(\beta + \gamma)}{c^2} \sum_{k=1} \frac{\mu_k}{r_{ik}} - \frac{2\beta - 1}{c^2} \sum_{k \neq j} \frac{\mu_k}{r_{jk}} + \gamma \left(\frac{\dot{s}_i}{c} \right)^2 + \right. \\ & + (1 + \gamma) \left(\frac{\dot{s}_j}{c} \right)^2 - \frac{2(1 + \gamma)}{c^2} \dot{\mathbf{r}}_i \cdot \dot{\mathbf{r}}_j - \frac{3}{2c^2} \left[\frac{(\mathbf{r}_i - \mathbf{r}_j) \cdot \mathbf{r}_j}{r_{ij}} \right]^2 + \frac{1}{2c^2} (\mathbf{r}_j - \mathbf{r}_i) \cdot \ddot{\mathbf{r}}_j \left. \right\} + \\ & + \frac{1}{c^2} \sum_{j=1} \frac{\mu_j}{r_{ij}^3} \{ [\mathbf{r}_i - \mathbf{r}_j] \cdot [(2 + 2\gamma) \dot{\mathbf{r}}_i - (1 + 2\gamma) \dot{\mathbf{r}}_j] \} (\dot{\mathbf{r}}_i \cdot \dot{\mathbf{r}}_j) + \frac{3 - 4\gamma}{2c^2} \sum_{j=1} \frac{\mu_j \ddot{\mathbf{r}}_j}{r_{ij}} \end{aligned}$$

Figura 2. Representación del lenguaje algebraico. Ecuación para calcular la aceleración de la masa bajo la influencia de la gravedad. Fuente: Yuval Noah Harari (2016, p.151). Ecuación para calcular la aceleración de la masa bajo la influencia de la gravedad.

Por si fuera poco, el ingenio del ser humano creó otro sistema de representación, que puede escribirse y leerse, que también remite a significados y que requiere un aprendizaje especializado para comprenderlo. Las siete notas musicales, además de otros signos gráficos propios de esa escritura, permiten escribir, leer e interpretar cualquier melodía imaginable. Pero para ser un virtuoso en esos menesteres, hay que estudiar mucho.



https://angelsguitar.com/wp-content/uploads/2014/04/repeticion_DC.png.

Todo esto ocurrió cada vez más rápido y en distintos momentos de la historia. Pero no es necesario seguir con este tema.

Leer y escribir tienen historias distintas, como nos recuerda Emilia Ferreiro (2001) en su obra: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*.

Esa historia no es igual y muestra que esos procesos no comenzaron al mismo tiempo ni tuvieron los mismos propósitos. Esto se muestra en los pueblos con alto grado de organización, por ejemplo, Grecia Antigua y el imperio Romano. Sin embargo, en éste aparece la primera organización educativa que se ocupa del lenguaje desde la perspectiva escolar. Lo que podríamos llamar el *currículum*, se ocupaba de la Gramática (la lengua), la Dialéctica (la razón) y la Retórica (la estética del discurso).

La enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos prometió, a través de la escuela, liberar al ser humano, inculcar la identidad cultural y lograr que las personas alcanzaran la condición de ciudadano.

Basta con mirar las estadísticas mundiales, regionales y locales para comprobar que esos no son los resultados que se han obtenido; y si bien hay una gran cantidad de personas que saben escribir y leer en forma eficaz, también ocurre que hay millones de personas que son analfabetos o iletrados, con todos los efectos negativos que producen estas deficiencias.

Ahora, si eso no se dio de repente, como por arte de magia, y tomó tanto tiempo a la humanidad, ¿por qué el sistema educativo, particularmente la escuela pretende que un chico domine todos los secretos de la lengua escrita en el corto período escolar?

Estoy convencido, de que ese es el punto central de esta problemática.

Es posible que el apresuramiento para que los chicos aprendan a usar el sistema de escritura genere distorsiones muy marcadas cuyos efectos se pueden comprobar

tanto en los que siguen sus estudios hasta el nivel universitario, como los que van quedando en el camino.

Aquí hago un alto para acercarme al punto en el que la escritura y la lectura se tornan un objeto de aprendizaje.

La escritura no surgió como por arte de magia. Autores reconocidos por su trayectoria como Gordon Childe, Peter Watson, Edward Myres, Robert Fossier o Yuri N. Harari, se ocupan de indagar sobre este tema. Adentrarse en sus relatos nos llevan de la mano desde las primeras marcas aparecidas en distintos soportes, piedra, metales, barro, madera, conchas, huesos, y cualquier otro tipo, sin que se consideraran escritura en si mismas, hasta la aparición de una serie de grafías que poco a poco sirvieron para representar la oralidad del pensamiento y las ideas de los grupos humanos en diferentes lugares lejanos entre sí.

Llama la atención el recuento de esos gráficos que hace Watson (2006), ya que a pesar de las distancias entre España, Francia, Grecia, Medio Oriente; o más lejanas aún, como la India y China, hay rasgos comunes entre los signos de antiguas formas de escritura y protoescritura (2006, p.83).

No hay explicaciones definitivas acerca del por qué ocurre; lo que si es cierto es que investigaciones realizadas acerca de este tema, con personas analfabetas, han mostrado, “que la mayoría de las lenguas emplean de media, tres trazos por cada carácter” (p.82). Al parecer, según el estudio citado por Watson, ese es el número de trazos que puede reconocer el cerebro sin tener que contar.

Al final del capítulo en el que hace algunas precisiones acerca de la escritura, Watson se plantea esta interrogante: ¿Es posible que la forma física de la escritura

afecte el pensamiento de forma crucial? Quizás, según el autor esto puede ser una explicación a la diferencia entre oriente y occidente.

Pero esta afirmación hipotética de Watson también está presente en las preocupaciones de Nicholas Carr (2011) en su obra titulada *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Aquí expresa que, según muestra la neurociencia, la tecnología está generando transformaciones importantes en el cerebro, específicamente en la población más joven.

Carr teme que la facilidad de la web nos indisponga mentalmente para la concentración que exige el pensamiento crítico y profundo, Internet hace que disfrutemos de ser superficiales.

Así también llama la atención Yuval Harari (2016), cuando se refiere a un nuevo tipo de escritura basada en un sistema binario (ver ilustración) en el que la información se codifica numéricamente con 0 y 1. El autor apoya su afirmación con la trama de las películas *Matrix* y *Terminator*, advirtiendo acerca de cómo la inteligencia artificial puede convertirse en un peligro para la humanidad.

Para finalizar este recorrido histórico, debo mencionar que el filósofo francés Michel Serres, en una conferencia celebrada en 2014, describe con detalles la importancia de la escritura para la humanidad, aunque lo hace en una forma dramática. Para este autor, la escritura y la imprenta son auténticos desastres si lo miramos desde la perspectiva de lo que sucedió con el cerebro en su función de producción, procesamiento, almacenamiento, transformación y comunicación de información. Y también como Carr, lo hace desde la perspectiva de la influencia que tienen las TIC en la mente del ser humano en tanto el disco duro, el cerebro, deja de cumplir esa función, que ahora es sustituida por el ordenador y los dispositivos celulares.

Pero frente a estas noticias tan duras, Serres (2014) también nos dice que esa migración de nuestro “disco duro” cerebral al móvil, si bien puede considerarse una pérdida, es a la vez una ganancia puesto en el cerebro ahora quedaría espacio para el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Y aquí nuevamente, los planteamientos de Ken Robinson y P. Arónica (2016) ilustran con claridad esa afirmación. Ellos proponen que la educación escolar debería



orientarse a favorecer precisamente el desarrollo de esas dos dimensiones mencionadas por el filósofo francés.

Hasta aquí hemos recorrido, a grandes saltos, mucho siglos durante los cuales los seres humanos crearon sistemas de representación gráfica, alfabetos en términos generales, que le ayudaron a almacenar, preservar, transformar y compartir la información y el conocimiento construido durante ese largo período.

Es evidente que la escuela y los sistemas educativos, en general, han sido desde siempre, el soporte masivo que más contribuyeron a ese proceso. No obstante la larga historia de esos dos procesos, su aprendizaje en los centros escolares, cada vez más, pareciera que falla en su cometido, puesto que los resultados de pruebas diversas muestran que luego de períodos escolares de 11 o 12 años, una cantidad considerable de estudiantes no logran un manejo aceptable del lenguaje escrito, y tampoco del oral.

Sin embargo, en este escrito queda por ubicar en el nivel superior universitario los procesos que nos ocupan, pero centrandolo en solo uno de los componentes de la educación escolarizada: El currículum.

4. La escritura y la lectura en el curriculum universitario.

El título de este artículo anuncia que se trataría la relación entre ese artificio escolar denominado curriculum y esos dos procesos (escritura y lectura) que no fueron inventados por la escuela, pero que una vez se afianzaron en los primeros grupos organizados pronto pasaron a ser soportes de las tareas asignadas a esa institución.

El significado del curriculum depende de la forma en que en cada país y en cada tradición pedagógica se organizan las prácticas educativa como advierten Gvirtz, S. y Pamamidessi, I. cuando indican que “cualquiera que sea la perspectiva con que se la mire, el currículo es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (1998, p.36).

Esa afirmación vale para el nivel universitario si se considera que las instituciones de educación superior planifican sus propuestas curriculares a partir de criterios que determinan el enfoque teórico y metodológico para la definición de objetivos, contenidos y formas de acreditación de asignaturas, módulos, seminarios, talleres o cualquier otra forma de organización establecida.

Esto es importante porque en ese momento se define también cómo serán tratados por profesores y estudiantes los procesos de escritura y la lectura académica. Las notables diferencias entre lo que exigen los estudios universitarios de calidad y lo que ocurre en la realidad llevaron a prestar atención a ese fenómeno hace ya bastante tiempo como afirma Carlino (2005) refiriéndose a lo que corrientemente se hace en las aulas universitarias.

Carlino afirma que en la universidad se trata de que los estudiantes transiten por un proceso de alfabetización académica, que en el contexto anglosajón se define como “...el conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (2005, p.13).

En efecto, esta autora describe la relación mecánica que se da en esos espacios en los que aprender a escribir y a leer se convierte en un proceso de transmisión-recepción de información, que generalmente exige poco a ambos actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esta situación la lleva a plantear una interrogante de fondo en esta problemática: ¿Quién aprende o no aprende?; y ¿qué se aprende o no se aprende?

En el nivel superior universitario la lectura y la escritura como procesos que contribuyen no sólo a aprender, sino además a producir conocimiento, no son homogéneos para todos los campos disciplinarios, pues en cada uno de estos existe una cultura particular, lo que significa según Carlino “...que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (2005, p.15).

Sus preocupaciones en torno a la expresión alfabetización académica, también ocupan el interés de Juan C. Tedesco (2014), tal como se plantea en un documento difundido por la UNESCO donde además sostiene que este no es el único tipo de alfabetización necesario, pues en el contexto actual, también se hace necesario atender dos tipos adicionales de alfabetización: la Digital y la Científica.

Pero lo que nos interesa para estas reflexiones es la que se mencionó en primer lugar. Tedesco insiste, con fuertes argumentos, que hoy se requiere retomar la nueva alfabetización en lectura y escritura; y se apoya en las estadísticas para afirmar que

la tendencia en el déficit relacionado con el aprendizaje de estos procesos es hoy mucho más compleja si se considera que el desarrollo de las TIC, con especial acento en Internet, ha ocasionado que dicho problema ocupe nuevamente el centro de la discusión por su impacto en lo que denomina “...nuevos desafíos tanto de orden pedagógico como político y cultural” (2014. p.11).

Como se puede observar en las gráficas 1 y 2, son precisamente esos aspectos en los que se muestran déficits en el aprendizaje de la lectura, hecho que también indicaría que igual ocurre con la escritura. De ahí que en el nivel superior universitario no cabe soslayar esa problemática, pues la evidencia muestra que en los extremos del sistema educativo, la situación presenta características semejantes y que si se quiere modificar la situación es esencial diseñar estrategias para enfrentar la situación a lo largo de todo el sistema educativo.

Sin embargo, todavía queda como tarea pendiente estudiar en profundidad, por qué ocurre que hoy se ha tornado tan difícil el aprendizaje de esos procesos a lo largo del sistema educativo.

Una posible explicación se puede derivar de lo que afirma Myers (1992) quien expresa que:

...la lectura y la escritura que se llevan a cabo en las escuelas carecen de racionalidad, de potencialidad cognoscitiva y alejan a los estudiantes de decisiones y producciones creativas. Reporta que los estudiantes construyen y participan en actos de lectura con significados impuestos por el sistema instruccional (citado por Peredo, 2001, p.60).

Esto es lo que ocurre cuando los docentes asignan trabajos que sólo se reducen a transcripciones de los textos sin que se aporte nada adicional; o que se reproduzca en forma oral. Esto puede corroborarse en los programas de las asignaturas de cualquiera de los planes de estudio sin importar el tipo de carrera.

Esa situación no cambia sustancialmente en todo el ámbito universitario. La gravedad de la situación está bien definida por Pozo, Monereo y Echeverría, en los dos capítulos que dedican a la lectura y la escritura académica en su obra dedicada a la psicología del aprendizaje en la universidad y su relación con el aprendizaje de las competencias (Pozo, 2009).

En esa misma obra, refiriéndose a la lectura, Mateos, M. (2009) sintetiza el pensamiento de diferentes autores señalando que:

Leer para adquirir conocimiento y no solo información implica reconstruir los significados pensados por el escritor, esto es, construir un modelo o representación mental del mundo referido en el texto por el escrito, y de sus intenciones comunicativas, relacionando e integrando la nueva información que presenta el texto con los conocimientos previos del lector. (p.107)

Es evidente que estudiantes que arrastren deficiencias en esas competencias no podrán superar el reto que supone la lectura académica. Incluso contando con los conocimientos adquiridos en la escuela acerca de la lectura, los textos universitarios no son comprensible ni explotados como herramientas para construir conocimientos si ésta se reduce a ser un vehículo de transmisión y reproducción de información.

Mateos, también destaca los diferentes niveles de lectura que puede alcanzar una persona cuya complejidad creciente muestra que la verdadera lectura no se alcanza si no hasta que se tiene la capacidad crítica que permite comprender, evaluar, contrastar diferentes perspectivas sobre un problema (p.109).

Hay que mencionar que en este texto se describen tres de las dificultades más comunes a los estudiantes universitarios cuando se enfrentan a la lectura:

1. Desajuste entre los textos académicos y el conocimiento previo que traen a la universidad.
2. La falta de familiaridad con los propósitos y demandas de la lectura universitaria.
3. Las concepciones de los estudiantes sobre la lectura. (p. 114-116)

Las dos primeras dificultades pueden confrontarlas los estudiantes que ingresan a la Universidad de Panamá, si se consideran los resultados que muestran la gráfica 1. La segunda afirmación puede inferirse si se considera la tradicional desarticulación que existe entre la educación media y la universidad. Finalmente, sería necesario realizar una amplia investigación para afirmar con seguridad que la forma en que los estudiantes conciben la lectura dista mucho de la que exige el nivel de educación superior.

En la Universidad de Panamá puede decirse que una estrategia importantes para enfrentar el panorama incierto, que supone tener en las aulas universitarias estudiantes con las carencias mencionadas, es la creación Centro de Lectura y Escritura Académica (CELEAUP), auspiciado por la UNESCO es una estrategia que puede contribuir efectivamente a disminuir los efectos negativos de los déficits que tienen los estudiantes cuando ingresan a los estudios superiores.

Este Centro expresa entre sus objetivos una intencionalidad que rebasa la ideas de ofrecer cursos remediales dirigidos a los estudiantes para ayudarlos a mejorar sus habilidades para la lectura y la escritura como se aprecia en este enunciado “Crear un espacio de reflexión en torno a los procesos de lectura y escritura en diversos contextos académicos y profesionales.” (Boletín Informativo, CELEAUP, Facultad de Humanidades, 2017).

Pero la lectura no es el único problema. La escritura también constituye la otra parte de una situación deficitaria que se expresa en la falta de competencias para escribir textos académicos. Las referencias al uso de Internet como fuente para “elaborar y presentar escritos” son una queja frecuente por parte de los profesores, y un problema que parece ir en aumento. Esto se evidencia en el denominado “copiar y pegar” que se puede identificar en lo que presentan los estudiantes en un claro proceso de plagio, violentando el derecho de autor, pero además, mostrando incluso las limitaciones que tienen para producir textos propios.

Montserrat Castello (2009) señala, que los estudiantes tienen por lo menos tres graves dificultades:

1. Desconocimiento de la naturaleza del proceso de composición escrita.
2. Desconocimiento de las características estructurales y funcionales de los textos académicos, y
3. Falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura.

Si se atiende a los resultados de las pruebas de lectura y escritura que presentan las gráficas 1 y 2, es fácil advertir la relación que hay entre lo que ocurre en cada uno de

los diferentes niveles del sistema educativo. Esto quizás también puede corroborar las críticas que hacen Peredo (2001), Carlino (2005) y Ferreiro (2013), y a la forma en que se enseñan la lectura y la escritura en la escuela.

En lo que sigue se presenta una descripción general de la forma en que aparecen los procesos de lectura y escritura, a partir de un análisis realizado en documentos escritos, pero sólo de dos carreras de la oferta académica de la Universidad de Panamá. Queda claro que no se puede extender a la totalidad de los programas de asignatura, pero los hallazgos pueden ser un indicador de la necesidad de un estudio más amplio y profundo que permita caracterizar la situación con mayores evidencias.

4.1. La lectura y la escritura en el plan de estudios y los programas de asignatura en la Universidad de Panamá.

Como se dijo antes, este artículo sólo se refiere a la observación de los programas de estudio de dos carreras en el nivel de licenciatura en las especialidades de Español y Psicología; por consiguiente no puede generalizarse sus resultados a la totalidad de la oferta académica de la Universidad de Panamá.

Las propuestas curriculares se concretan en documentos; usualmente los que describen una carrera y en qué consisten los contenidos de los programas. Lo que sigue es el resultado de una apreciación general acerca de la forma en que aparecen la escritura y la lectura en los programas de asignatura de dos carreras de la Universidad de Panamá: Licenciatura en Español de la Facultad de Humanidades y Licenciatura en Psicología, de la facultad del mismo nombre. Hay que señalar que estos programas están elaborados atendiendo a las orientaciones de la Vicerrectoría Académica que adoptó el enfoque por competencias y las orientaciones del constructivismo para llevar adelante el Proyecto de Transformación Curricular a partir de 2005.

En todas las carreras de la Universidad de Panamá las propuestas curriculares tienen como marco de referencia el conjunto de competencias propuesto por el Proyecto Tunning (Bravo Salinas, 2007). Por eso en los programas se incluyen la lectura y la escritura como competencias genéricas que deberían fortalecer los estudiantes a lo largo de sus estudios de modo que mejoren sus habilidades para utilizarlas con eficiencia y eficacia. En los programas mencionados la nueva nomenclatura (competencias) sustituye la de objetivos. Ahora, las competencias aparecen clasificadas en Genéricas, Básicas o Específicas, desagregadas luego en sub-competencias.

Dado que dicho enfoque por competencias y las que propuso el Proyecto Tunning (Bravo Salinas, 2007), en la mayoría de los programas de ambas carreras aparecen la lectura y la escritura como competencias genéricas que los estudiantes deben perfeccionar a lo largo de sus estudios; sin embargo ese es el único punto de encuentro, pues luego se diluye su presencia en los distintos elementos del programa de asignatura.

De acuerdo con la característica de articulación que debe darse entre los distintos elementos que conforman los programas de asignatura; correspondía esperar que el análisis mostrara que, en efecto, ese principio curricular que apunta a la integración de los aprendizajes se concretara en la justificación, descripción y los enunciados de objetivos, contenidos, y en la estrategia didácticas (métodos, técnicas y actividades) de los programas.

Del análisis que se hizo a los programas de las dos licenciaturas mencionadas se sigue que tal articulación no se produjo como puede observarse en la mayoría de los programas de las asignaturas.

El análisis de 15 de los programas mostró lo siguiente:

1. En términos generales el tema de la lectura y la escritura aparece en los programas de asignatura en sus diferentes componentes, aunque no de manera consistente. Así, se puede observar que los enunciados que se refieren a la lectura la escritura se ubican en diferentes categorías: Competencias genéricas, básicas o específicas; además, también difieren en el contenido del enunciado.

Por ejemplo: “Capacidad de comunicación oral y escrita.”

“Expresa las ideas en forma escrita con claridad y corrección para comunicarse con los demás de su entorno personal y profesional”.

“Lee con una posición reflexiva, comparativa y crítica textos contemporáneos y actuales relacionados con los temas de la literatura clásica.”

“Aplica los principios de la lengua para lograr una comunicación escrita clara y acertada.”

“Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.”

“Utiliza la lengua propia en diferentes contextos y en situaciones comunicativas diversas, y como instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y socialización.

De acuerdo con esos enunciados contenidos en los programas de asignatura, parece que no hay criterios compartidos acerca de qué tipo de competencias son la lectura y la escritura, ya que éstas aparecen indistintamente como básicas, genéricas o específicas. Esto es importante porque compromete su presencia en el conjunto del proceso formativo debido a que esa situación no asegura que se atienda el desarrollo de esas competencias de manera sostenida a lo largo de la formación universitaria.

También llama la atención que el último enunciado se proponga un contenido amplio de la competencia lingüística que la proponga como un instrumento de aprendizaje. Este es el único caso en que se menciona.

2. Hay mayor presencia de la escritura que de la lectura como una competencia que debe continuar desarrollándose en el nivel superior. Sin embargo, es de esperar que esto pudiera ocurrir mediante las asignaciones o trabajos que exigen leer con comprensión los textos de la especialidad, pero no hay indicios claros de que haya esa intención.

3. En la justificación y la descripción de los programas no se aprecia la intención expresa de orientar la alfabetización académica de cada especialidad, aunque si se dice que se asignarán lecturas y algunos trabajos escritos, o que se realizarán algunas actividades que exigen leer y escribir.

4. No hay relación de continuidad en los enunciados sobre lectura entre los distintos elementos del programa. En algunos programas sólo aparece en las competencias genéricas, en otros sólo entre las competencias básicas, o en las específicas. Pero esto no significa que cada uno de esos enunciados se desglose en las sub-competencias, o se desarrolle entre las actividades propuestas.

5. En la licenciatura en español, como era de esperar, se incluyen no solo más enunciados de competencias relacionadas con la lectura y la escritura, sino que también hay más referencias a actividades relacionadas con estos procesos. Sin embargo, también puede observarse que en algunos programas aparecen pocas referencias a las actividades de escritura.

Los datos obtenidos del análisis de todos los programas de las dos licenciaturas permiten concluir que es necesario colocar el tema de la alfabetización académica en la agenda de la educación superior universitaria. Que exista el CELAUP, es un primer paso importante para enfrentar la problemática, pero tal como lo plantean los autores más reconocidos en ese campo, la tarea compete a la totalidad de los responsables de la formación universitaria.

Los estudiantes por sí solos o mediante acciones parciales, no sistemáticas y aisladas, divorciadas de lo que se propone en el curriculum de las diferentes carreras en la Universidad de Panamá, sin el concurso de los profesores de la especialidad que estudian, no tendrán éxito; es decir, difícilmente podrían superar las limitaciones que traen ellos a la educación superior.

Que no aparezcan o que sólo se incluyan pocas referencias a la escritura y a la lectura puede estar indicando que se presume que los estudiantes llegan a la universidad con las competencias lingüísticas que exige el manejo de textos académicos. La realidad muestra que no es así; por consiguiente le corresponde a la institución enfrentar dicho problema antes de que aumenten las consecuencias negativas que se derivan de esa situación.

Referencias

Bravo Salinas, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.- América Latina. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_p_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf.

Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Editorial [Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Carr, Nicholas. (2011). *Qué está haciendo Internet con nuestras mentes. Superficiales*. Editorial Tauro, Bogotá.

Castello, M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores*. In J. Pozo & M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario* (1st ed., p. 120). Madrid: Ediciones Morata.

Centro de Lectura y Escritura Académica. (2017). *Boletín Informativo, Facultad de Humanidades, Universidad de Panamá*.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.

Ferreiro, Emilia. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Editorial Siglo XXI. México.

Ferreiro, Emilia. (2001). *Pasado y presente de los verbo leer y escribir*. Bogotá: FCE, SEP.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios. *Compiladoras* (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Editorial Siglo XXI. México.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial SXXI.

Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada* - Editorial Paidós. Buenos Aires.

Gvirtz, S y Palamidessi. (1998). "El ABC de la tarea docente" ED. Aique. Argentina.

Harari, Yuval N. (2014). *De animales a dioses (Sapiens)* Debate. Colombia.

___ (2016). *Homo Deus*. Editorial. *Breve historia del mañana*. Debate, Colombia.

Mateos, María del Mar (2009). *Más allá de la lectura reproductiva*. En Pozo, *Psicología del aprendizaje*. P.107. Ediciones Morata S.A. ES.

Pozo, J., & Pérez E., M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: Copistas, escribas, compiladores o escritores*. En *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 31-53). Madrid: Ediciones Morata S.L.

Peredo Merlo, M. (2001) Las habilidades de lectura y escritura y la escolaridad. *Perfiles educativos*, XXIII. (94), 57-69. México.

Pozo, J. (2013). *Psicología del Aprendizaje Universitario*. España: Ediciones Morata, S.L.

Robinson, Ken y Lou Arónica. (2010). *El elemento - Escuelas creativas 2016*. Debolsillo. Barcelona.

UNESCO. (1993). *Lectoescritura: factor clave en la calidad de la educación*. Boletín. 32. OREALC, Santiago, Chile.

Serres, Michel. (2014). *Las nuevas tecnologías, revolución cultural y cognitiva*. <https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczto>.

Tedesco, J.C. (2015). *Educación y desigualdad en América Latina: Aportes para la Agenda 2015*. UNESCO, OREALC. Santiago de Chile.

Watson, Peter (2006). *Ideas: Historia intelectual de la humanidad*. Editorial Crítica, Barcelona.

La tutoría en la enseñanza universitaria: Una revisión sistemática de la literatura.

Mgter. Yadira E.
Medianero A.*

* Profesora Regular
ICASE -
Universidad de
Panamá
yadira.medianero@up.ac.pa.

**Fecha de
Entrega:**
Junio de 2017.

**Fecha de
Aceptación:**
Agosto de 2017.

Resumen

La tutoría se considera una estrategia educativa que apoya el proceso formativo del estudiante, con el propósito de contribuir a minimizar los problemas de reprobación, deserción o demora en la titulación. Ante este escenario, el presente artículo hace referencia a la tutoría en el ámbito de la enseñanza del nivel superior: La conceptualización, las características, áreas de atención y el rol de profesores y estudiantes. Luego se plantea la pertinencia de la tutoría como una actividad inherente a la labor que realizan los docentes universitarios valorando la relación de ayuda y de orientación que brinda el profesor (tutor) a los estudiantes (tutorados) en sus diferentes modalidades: personalizada o en pequeños grupos, ya sea en la modalidad presencial o virtual. El apartado final sintetiza las experiencias tutoriales en la Universidad de Panamá.

Palabras clave

Áreas de atención, competencia, tutoría.

Abstract

Tutoring is considered an educational strategy that supports the student's learning process, with the aim of contributing to minimize problems concerning failure, desertion or delay in the completion of program. In this scenario, this article refers to tutoring in the area of teaching at higher learning: the conceptualization, characteristics, areas of focus and the role of teachers and students. Then the work states the relevance of tutoring as an activity inherent to the work carried out by professors assessing the relationship of help and guidance provided by the teacher (tutor) to students (tutored) in its different forms: personalized or in small groups, either on-campus or virtual. The final section summarizes the tutorial experiences at the Universidad de Panama.

Keywords

Areas of focus, competence, tutoring.

INTRODUCCIÓN

Las universidades están comprometidas con la formación técnica, profesional con carácter científico y cultural para la sociedad panameña, además sus conectividades están fundamentadas en los saberes y quehaceres académicos. En estos procesos sujetos por la academia, han de incluirse algunos elementos básicos sobre los que se amalgaman las relaciones sociales e integrales en las personas, estableciéndose vínculos comunicacionales e informacionales, que se gestan en o sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, del estudiante con sus pares homogéneos, los docentes, los administrativos y las autoridades, y viceversa. Recobra importancia la *Tutoría Académica en las universidades*.

Los nuevos contextos, las nuevas formas de enseñanza y los nuevos objetivos que la sociedad demanda a los sistemas educativos exigen un desarrollo profesional continuo a los profesionales de la educación, que les permita adquirir nuevos dominios y competencias para poder dar respuestas adecuadas e innovadoras ante los sucesivos cambios y reformas que se presentan.
(Arredondo, 2007, p.141).

Las universidades, como parte del sistema educativo no son ajenas a los profundos cambios que sufre la sociedad, ya que de ellas hombres y mujeres egresan y ven en la educación, una mejor calidad de vida y su participación como ciudadana activa. En este sentido, las universidades de hoy día en el mundo, también se encuentran en plenos procesos de cambios y con ello, la reestructuración de sus modelos universitarios, para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, así como la práctica pedagógica del profesor, y a la vez dar respuesta a los problemas que aquejan a

los estudiantes. Algunos son causados por falencias en el capital cultural, estados socio afectivos, bajo rendimiento académico, deficiencias en las comunicaciones y transmisiones pedagógicas o en las metodológicas didácticas, produciéndose con ello, apatía y pereza por los estudios, pocas motivaciones altruistas hacia el logro de hacerse profesional, frustraciones de los contenidos de las asignaturas o carreras, además de circunstancias ocurrientes en la vida de los estudiantes universitarios, estos aspectos están apegados al sistema educativo universitario, los cuales dan origen a: la deserción parcial o total, el rezago en las carreras, el fracaso de las asignaturas, entre otras.

Frente a estos problemas, la Universidad de Panamá comprometida con el nuevo modelo académico de actualización y reestructuración del sistema curricular, contempla la incorporación de las tutorías en las carreras universitarias, ya que los resultados positivos en algunas facultades, muestran avances y recuperación de grupos de estudiantes con bajos rendimientos académicos en las asignaturas, produciéndose con ello, los fracasos, rezagos y las deserciones universitarias. La positividad de las tutorías académicas, son sus evidencias de resultados académicos, además de incorporar hábitos, disciplinas y la elevación de las responsabilidades que asumen los estudiantes, es por eso que dichas tutorías han tenido y siguen teniendo un rol protagónico en estos últimos tiempos en la educación superior. La prueba teórica y empírica de lo manifestado se pueden consultar en numerosas publicaciones al respecto.

Para atender casualmente lo expuesto en el párrafo anterior, aparecen algunas de las últimas publicaciones bibliográficas y documentales que dan cuenta de su importancia, así como del carácter estratégico que tiene la tutoría, en cuanto al mejoramiento en la calidad de la educación y responder en forma pertinente con la dinámica pedagógica y del entorno social, económico, cultural, científico, tecnológico y educativo en la contemporaneidad del presente siglo.

Por otra parte, diferentes enfoques, programas y proyectos de la acción tutorial están presentes en los procesos de transformación o reformas universitarias desde finales del siglo pasado a nivel internacional; esto puede encontrarse en referentes de universidades europeas o del continente americano.

En el caso, de la Universidad de Panamá, en el año 2010 se aprobó en el Consejo Académico el Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica (PIAPTA) y a partir del año académico 2013 se implementó, en las carreras de las Facultades de Derecho y Ciencias Políticas, Economía, Odontología, Ciencias Naturales en el Campus Central, Veterinaria, Carreras del Centro Regional de Veraguas y Panamá Oeste.

La tutoría académica en la educación superior constituye un elemento importante en la formación integral del estudiante que requiere incrementar su rendimiento académico, a través de un conjunto de actividades propuestas por el profesor, con el objetivo de minimizar la deserción, el rezago, abandono o deserción y el ausentismo en las aulas de clases.

Por otra parte, *“la oferta de una tutoría universitaria innovadora puede ser una buena y eficaz herramienta para la construcción guiada del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo autónomo”* (Cano, 2009, p.182).

También es oportuno señalar, que la tutoría es una modalidad que se enmarca en los principios de prevención y desarrollo de la orientación educativa. Definitivamente las tutorías universitarias, son favorecedoras de buenos resultados, puesto que incluyen en ese proceso educacional, perspectivas motivantes y sobre todo en la comprensión teórica-filosófica y las maneras metodológicas del hacer a través del *practicum*

aulario y *extraulario*, es decir, dándoseles a las cosas académicas, también sentidos e intereses humanizados para su vida.

MARCO CONCEPTUAL DE LA ACCIÓN TUTORIAL

A la tutoría se le asocia con otras terminologías, como: Ayo, preceptor, mentor, instructor, consejero, guía, orientador etc. que nos lleva a múltiples definiciones.

Sin embargo, para delimitar el marco de referencia y facilitar la comprensión del concepto de “Acción Tutorial” que se utilizará en este escrito tomamos como base una serie de definiciones aportadas por la Real Academia de la Lengua Española, autores reconocidos del campo tutorial, asociaciones universitarias y organismos internacionales, vinculados a la Educación Superior.

Etimológicamente la palabra tutoría se deriva del latín Tutor, que significa defensor, protector, guardián, persona que ejerce la tutela (Vargas, Cerna y García, 2011); por su parte, tutor proviene del verbo Tueor. De manera más específica, tendríamos que decir que su raíz latina es tueri, equivalente a proteger o tutare: Tuor – observo, tues –observas, tueri – observancia, tuti – observado (p.e. “él ha sido observado”), tutum – observado u observación. Como se puede apreciar, involucra la acción de un sujeto que “*mira detenidamente*” la conducta, el comportamiento, el accionar de otro sujeto para posteriormente intervenir en su educación, (Guerrero, 2014, p.1, 2).

Otras definiciones de tutoría:

En cuanto a otros abordajes teóricos sobre las tutorías, cabe mencionar que algunos autores han venido trabajando esta temática académica, con el fin de producir

nuevas formas didácticas en las comprensiones de las asignaturas académicas y sus procesos didácticos que ayuden a facilitar tales aprendizajes. Tanto es así que les presentamos algunas argumentaciones expresadas por autores como Artigot, Lázaro, Asensi y Alañon:

- Artigot (1973) define al tutor como *“el experto cuya principal misión es ocuparse de la integración del alumno en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad”* citado por (Morales 2010, p. 99).
- Lázaro & Asensi (1987), la tutoría supone *“una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual o colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal y los procesos de aprendizaje”* citado por (Morales, 2010, p.99).
- Alañon (2000), define la *“Acción Tutorial como aquella acción formativa y orientadora que el profesor ejerce con sus alumnos, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas”*, citado por (Quintanal & Miraflores, 2013, p.32-33).

Este conjunto de definiciones desde una perspectiva evolutiva, deja claro que al profesor le compete una tarea orientadora cuyos propósitos pueden ser variados. Así, en forma amplia, Artigot (1973) plantea la base para lo que se estima son las categorías o tipos de acción tutorial que pueden realizarse desde la cátedra; mismas que hoy son reconocidas como los tres tipos de tutoría que pueden visualizarse en la realidad del trabajo de los profesores. Los otros autores, Lázaro & Asensi (1987) agregan el aprendizaje como eje de la tutoría; y Alañon (2000) agrega la dimensión individual y colectiva en la que los docentes pueden desarrollar dicha acción.

A partir de las citas presentadas, podemos señalar que la tutoría se concibe como un proceso de ayuda, de orientación, que se produce por medio del diálogo entre el profesor – tutor y el tutorado (estudiante) en un ambiente de trabajo interactivo, integrador, participativo, dinámico y de respeto mutuo.

La dinámica del concepto de tutoría incorpora otros elementos que complejizan y amplían su contenido. Así, se le considera como una habilidad que debe formar parte de la formación de los docentes tal como propone (Lázaro, 2008, p.119), quien define la función tutorial como *“una competencia educativa inmersa en la perspectiva orientadora y de asesoramiento del aprendizaje, no solo instructivo, que todo educador ha de ejercer como tutela del proceso formativo de acompañamiento”*, citado por (ICESAG, 2012, p.4).

Se pone a tono, de esta manera con la jerga de modo al incluir el concepto de competencia en la definición. Pero además, se afina la conceptualización con la especificación de algunas de sus características básicas.

Una conceptualización más amplia de la acción tutorial que incluye una gama de sus elementos constitutivos la encontramos en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1995), en la que plantea que la tutoría:

- Constituye un proceso continuo, no puntual.
- Desarrolla de forma activa y dinámica para que facilite la construcción por parte del alumno de su propia visión del mundo y de los demás.
- Debe estar planificada sistemáticamente con una previsión a medio y largo plazo, en períodos equivalentes a las correspondientes etapas educativas.
- Supone un proceso de aprendizaje.
- Implica una actividad que requiere la complementariedad mediante la colaboración de todos los agentes educativos implicados: familia, profesorado, alumno y a la misma institución educativa.
- El currículo escolar debe ser el marco donde se desarrollan las actividades tutoriales.
- Aunque la tutoría de un grupo concreto debe ser asignada a un profesor

o profesora, las actividades deben desarrollarse desde una perspectiva interdisciplinaria.

También agregamos a estas conceptualizaciones sobre las tutorías, que deben facilitar las actividades que propicien que cada alumno y alumna conozca estrategias y se ejercite en técnicas para su propia auto-orientación, citado por (Morales, 2010, p. 99-100).

Fresan (2001) citado por Baltazar y Salgado (2013) señala que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) define la tutoría:

Como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual y grupal, ofrecido a los estudiantes como una actividad más de su currículo formativo; lo que puede considerarse como elemento indispensable para la transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior (p.3).

CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN TUTORIAL

El andamiaje de la acción tutorial que hace referencia a: las características, los objetivos, los elementos que fortalecen la acción tutorial, tipos, fases, áreas, competencias del profesor, deberes y derechos del estudiante, técnicas e instrumentos lo hemos desarrollado sobre los siguientes postulados: Quintanal y Miraflores, (2013); Becerril (2009); Oro (2009); Cisneros & Rodríguez (2004).

En la Figura N°1 se resume las características en la que se fundamenta la tutoría.

Figura 1: Características de la acción tutorial



Fuente: Elaborado por la autora, 2015.

La tutoría, en aras de garantizar la permanencia del estudiante, asume los siguientes compromisos:

- Preve toda dificultad que impida el buen rendimiento académico de los alumnos.
- Persiste hasta ver cumplidas en los estudiantes sus metas y el desarrollo de sus potencialidades.
- Precisa el conjunto de actividades analizada y discutidas, por parte del tutor con la coordinación. Considerando el horario, lugar, recursos para la atención; cimentado en las buenas relaciones interpersonales.
- La tutoría consolidada en el estudiante, atiende todos los aspectos de su crecimiento y desarrollo, como persona.
- La tutoría es un derecho para todos los estudiantes, sin distingo de raza, religión, estatus social, discapacidad.

OBJETIVOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL:

- Coadyuvar por medio de la atención personalizada a la formación integral de los tutorados.
- Redefinir la práctica docente desde la noción que el profesor- tutor tenga de los estudiantes - tutorados, a fin de lograr los propósitos establecidos en el Modelo Educativo.
- Crear los espacios de debate y meditación entre los docentes, para los problemas que aqueja a los tutorados, con el propósito de buscar acciones preventivas.
- Brindar seminarios, diplomados a los profesores, para que el trabajo que realizan como tutores sea efectiva y eficaz.
- Ejecutar actividades que contribuyan a la integración del estudiante - tutorado a la vida universitaria, logre un desarrollo pleno, sea capaz de trabajar en equipo y en un ambiente colaborativo.
- Informar a los estudiantes de los recursos y servicios que ofrece la institución para buen desempeño académico.
- Asesorar al estudiante- tutorado sobre estrategias de aprendizajes que le permita tener un mejor desempeño académico.

ELEMENTOS QUE FORTALECEN LA ACCIÓN TUTORIAL

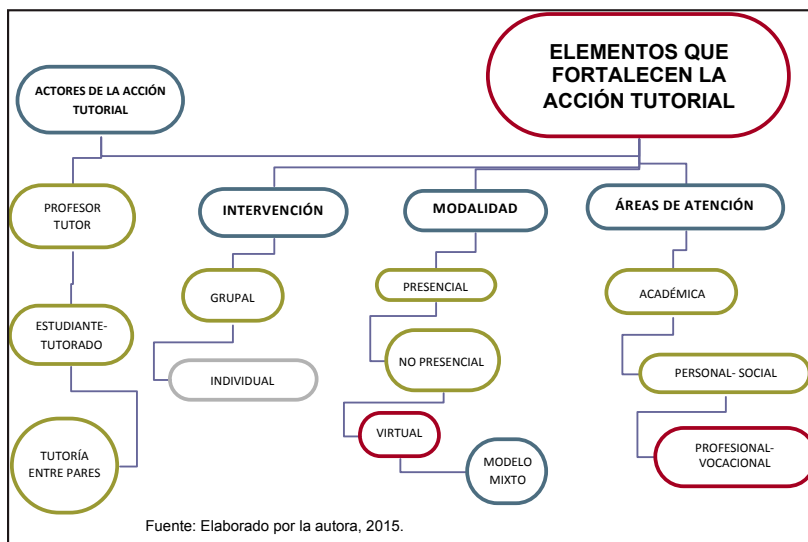
Entre los elementos que le dan fortalezas a las acciones y dinimizaciones desde los métodos tutoriales, se puede mencionar que:

La tutoría universitaria se perfila como uno de los factores necesarios de apoyo y asesoramiento didáctico-curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional de los estudiantes y

mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre éstos, los profesores y la propia institución. (Cano, 2009, p.195)

La cita antes expuesta, es un aporte útil para resaltar los elementos que configuran y fortalecen la acción tutorial.

Figura 2



La acción tutorial como una función integrada a la práctica docente, permite la construcción de espacios para la reflexión, la socialización, el seguimiento continuo a los estudiantes, aplicado al: saber aprender, saber ser, saber hacer, saber convivir.

Los elementos de la acción tutorial que se observan en la figura 2, se desarrollan en tres fases: de inicio, de seguimiento y de evaluación. Veamos en qué consiste cada una de ellas.

Tipos, fases y áreas de la tutoría

Para ampliar lo relacionado a la tutoría es preciso considerar los estilos, las fases y las áreas que la organizan. En ese sentido, los tipos de tutoría en la modalidad presencial pueden ser: básica (informal), por Iniciativa propia del profesor (formal o informal) y por medio de un programa tutorial, ya organizado y planificado (formal). Veamos en qué consisten, cada una:

Tutoría Básica: es la tutoría informal que el profesor brinda a los estudiantes finalizada la hora de clases, sin ninguna planificación. Tiene que ver con la teoría que enseña el profesor o actividades o prácticas que los estudiantes no entienden cómo desarrollar.

Tutoría por Iniciativa Propia: es la tutoría que brinda el profesor voluntariamente para aclarar las dudas de los estudiantes sobre el tema dado u otra información de carácter académico. Esta puede ser formal cuando el profesor conoce o ha sido capacitado como tutor para organizar y planificar la actividad. O, informal sin ninguna planificación, el profesor puede atender al estudiante en otro sitio propicio para la tutoría.

Tutoría por programas: es la tutoría sistematizada, donde existe una comisión dentro de la unidad académica que asigna a un profesor para brindar la tutoría, ya sea en la modalidad presencial o virtual. Existen diversas tutorías, como son:

La tutoría de acompañamiento, que se le brinda a los estudiantes desde que inician hasta que culminan sus estudios, es la tutoría académica. Tiene que ver con la vida universitaria, los trámites administrativos, otras.

Tutoría por asignatura, se aclaran las dudas o dificultades que presentan los estudiantes en las materias que se enseñan.

La tutoría de investigación, asesora a los estudiantes durante todo el proceso del trabajo de tesis.

La tutoría de la práctica profesional, los seminarios o el servicio social.

La fase de inicio es la etapa de acogida e integración del alumno de primer año a la comunidad universitaria. Esta fase busca:

- Promover en los estudiantes de pre ingreso el sentido de identidad y pertenencia a la vida universitaria, facilitando así su adaptación e integración fuera o dentro de la institución.
- Facilitar información que ellos/as, requieran para realizar sus trámites administrativos.
- Orientar al estudiante acerca del desarrollo de su carrera, como apoyarlo a enfrentar las dificultades que se le presenten durante el proceso de formación.

La fase de seguimiento, la tutoría es integral y se concreta en las tres áreas en las que se enfoca la Orientación Educativa.

Figura 3
Áreas de acción tutorial



a. Área Académica: La tutoría se define aquí como el proceso de acompañamiento a los estudiantes durante los estudios, para ayudarlos a solucionar problemas educativos, como el bajo rendimiento académico, carencia de técnicas y hábitos de estudios efectivo, poca orientación para enfrentar las prácticas profesionales u otras actividades establecidas en el Plan de Acción Tutorial.

b. Área Personal: Su finalidad es el desarrollo de las competencias que le permitan a los estudiantes adquirir los aprendizajes en un ambiente armónico y de colaboración, como el pleno desarrollo de una personalidad proactiva capaz de enfrentar asertivamente los cambios y retos actuales constituidos por la sociedad del siglo XXI. Entre los aspectos a tratar en esta área, tenemos: habilidades sociales, valores, respeto a las

diferencias individuales, autoestima y auto concepto, cultivo de actitudes positivas, construcción de la identidad, construcción de relaciones interpersonales sanas y equilibradas, entre otras.

c. Área Vocacional- Profesional: Se pretende lograr en el estudiante tomar decisiones asertivas en relación al interés que siente hacia su profesión o trabajo académico, como el desarrollo de las competencias para ejercer su labor profesional y laboral con éxito, propuesto en el proyecto de vida donde se establecen las metas que desea lograr el alumno en cualquiera disciplina.

Las áreas descritas están vinculadas a las propuestas por autores como Alaño (2000); Álvarez (2008); Feixas (2001); quienes hacen referencia a la definición de los cuatro parámetros claves de la función de la acción tutorial, citado por Quintanal y Miraflores (2013, p.35):

- La Guía de incorporación al medio universitario (primeros cursos);
- El Apoyo académico (enseñar a estudiar, motivar, informar sobre la asignatura en cuestión, etc.);
- La Orientación y atención a las necesidades personales (fomenta la autonomía y responsabilidad, informar sobre los derechos y obligaciones, encauzar sus demandas e inquietudes, orientarles sobre la manera de resolver dificultades);
- La Orientación profesional (posibles salidas profesionales, información de curso, seminarios y congresos, bibliografías actualizadas, etc.).

En este mismo escenario, (Badillo, 2007, p.5), concluye señalando en su escrito que: Los efectos que puede tener la atención personalizada que se brinda al estudiante a través de la tutoría, constituyen un recurso de gran valor y contribuyen a:

- La adaptación del estudiante al ambiente escolar;

- El fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo mediante el apoyo en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje;
- El desarrollo de su capacidad crítica y creadora;
- El impulso a su evolución social y personal;
- El abatimiento de los índices de reprobación y rezago escolar;
- La disminución de las tasas de abandono de los estudios; y la mejora de la eficiencia terminal.

Para finalizar con las fases de la tutoría, tenemos la fase de evaluación que es un elemento de gran relevancia, para valorar todo el proceso de la Acción Tutorial planteado en un plan. El Plan de Acción tutorial (PAT), Espinar (2004) lo define como *“la programación de actividades, secuenciadas temporalmente sobre la base del análisis de necesidades del alumnado...y que suelen agruparse en torno a necesidades de información, formación y de orientación”* (Quintanal y Miraflores, 2013, p.59).

Al mismo tiempo, el PAT lo integran un equipo de profesionales encargados de la estructuración y planificación, entre ellos podemos mencionar: el coordinador, profesor- tutor y el estudiante- tutorado. El equipo encargado del PAT es parte del proceso evaluativo. Para evaluar el trabajo desarrollado y los objetivos del PAT, debemos partir de cuatro preguntas referidas por (Quintanal y Miraflores, 2013, p.77), como son:

- ¿A quiénes? - A todo el equipo.
- ¿Qué evaluar? - Los objetivos, las funciones y competencias del equipo.
- ¿Cómo evaluar? - Se requiere de instrumentos, como: fichas, informes, memorias, cuestionarios, encuestas, etc.
- ¿Cuándo evaluar? - El proceso suele ser al inicio, durante el curso académico y al final del curso académico.

Por otra parte, tenemos los recursos tecnológicos, en los cuales nos podemos apoyar para el desarrollo y la evaluación del Plan. La información recabada permitirá la elaboración de la memoria que es no más que una síntesis del trabajo realizado, los logros alcanzados, las dificultades encontradas, información que ayudará a tomar decisiones y hacer los ajustes al Plan para cursos posteriores.

De las propuestas anteriores y de la complejidad de la acción tutorial en el nivel universitario, se infiere que los responsables de este trabajo deben poseer experiencia y conocimientos, además de cualidades que les permitan tener éxito en ese cometido; es decir, si se utiliza la terminología más en boga en este momento, el profesor universitario que asuma esa responsabilidad debe ser una persona competente para tal cargo.

COMPETENCIAS DEL PROFESOR - TUTOR

El profesor universitario no solamente transmite conocimientos, sino que debería ser un líder que estimula y promueve el pleno desarrollo de las potencialidades en sus estudiantes.

El tutor es el profesional que guía el proceso formativo del alumno con una perspectiva de formación integral, le orienta y acompaña durante su trayectoria escolar, estimula la capacidad de responsabilizarse de su aprendizaje y formación; está capacitado para identificar situaciones problemáticas con el propósito de brindar atención oportuna a las necesidades académicas, de adaptación al medio escolar, y socio afectivas. (Badillo, 2007, p.12).

En este orden de ideas, se requiere que el profesor (tutor) tenga clara comprensión de la filosofía educativa en que se fundamenta su labor, de experiencia académica en su especialidad y de las competencias, para que pueda desempeñar su rol de tutor con un alto perfil profesional.

De acuerdo a la Real Academia Española, la palabra “competencia” se deriva del lat. “*competentia*” que significa “*Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*”.

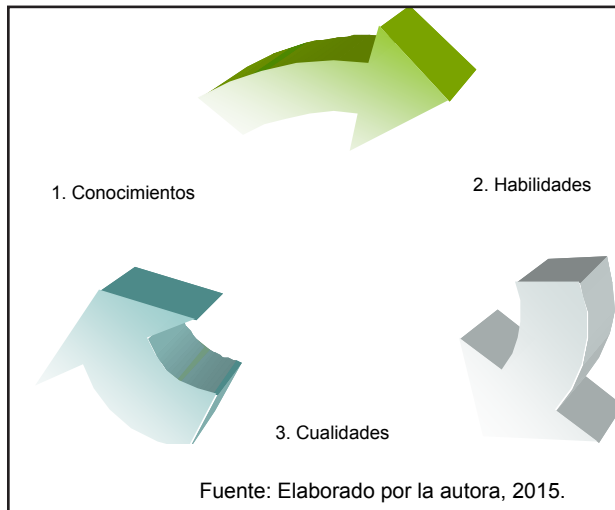
El término de “*competencia*” se ha señalado en múltiples definiciones, con enfoques diferentes (psicológicos, económicos, sociales, entre otros), para orientar el desarrollo de los procesos educativos.

Conviene ampliar desde las concepciones de los autores Gonczi & Athanasou (1996), quienes expresan que:

Las competencias no podrían abordarse como un comportamiento observable solamente, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. (Tobón, 2008, p.47).

Dadas las condiciones que anteceden, señalamos las competencias que debe poseer el profesor – tutor.

Figura 4
Dimensiones de la acción tutorial



El contenido de las dimensiones propuestas en el esquema anterior es el siguiente.

a. Dimensión: Conocimientos

El profesor- tutor debe poseer los conocimientos mínimos en cuanto a la acción tutorial, objetivos, estilos de aprendizaje, áreas de atención, entre otras. Cuanto más información y preparación adquiera, mejores resultados obtendrá para las próximas tutorías.

En este sentido el profesor tutor debe poseer las competencias que le permitan:

- Participar en las reuniones que realice la coordinación tutorial.
- En la organización y elaboración del Programa de Tutoría.
- En el plan de trabajo tutorial.
- En los elementos y métodos de evaluación del Plan de Acción Tutorial.
- Realizar un diagnóstico de necesidades e intereses de los tutorados que atiende.
- Comunicar los servicios que ofrece la institución, por medio de las Vicerrectorías

o Asociaciones Estudiantiles (becas, apoyo económico, actividades extracurriculares y biculturales, etc.)

- Apoyar al tutorado en el proceso de adaptación en la Institución.
- Canalizar las demandas e inquietudes que presente el estudiante- tutor, durante su trayectoria académica.
- Apoyar al tutorado en la gestión de trámites administrativos.
- Asesorar en la opción de trabajo de grado.
- Informar, de acuerdo a la norma, los deberes y derechos que tienen los estudiantes universitarios.
- Intervenir ante cualquier problema que interfiera en el buen desempeño académico del estudiante - tutor.
- Asistir puntualmente a las sesiones de tutorías, en un ambiente donde prevalezca el respeto y la confidencialidad.
- Implementar acciones académicas que promueven la participación activa del estudiante- tutor.
- Poseer un amplio conocimiento de la carrera en la que se encuentra inscrito el tutorado.

b. Dimensión: Habilidades

- Brindar a los estudiantes estrategias que les permitan tomar decisiones inteligentes.
- Mantener una comunicación asertiva con sus tutorados.
- Formas de establecer una buena comunicación con sus tutorados y otras personas.
- Crear un ambiente de trabajo colaborativo.
- Orientar a los estudiantes para que sean capaces de tomar decisiones adecuadas.
- Manejar y usar las tecnologías emergentes (entornos colaborativos, web, semántica, realidad aumentada, móviles, etc.), como herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (chat, foros, correo electrónico, etc.).

- Emplear estrategias para la resolución de problemas, de sensibilidad y de los estudios.

c. Dimensión: Cualidades

Esta dimensión es fundamental en la acción tutorial, para promover la motivación y la participación activa de los estudiantes.

- Ser empático, o sea, comprender al estudiante tutorado.
- Saber escuchar.
- Saber comunicarse.
- Propiciar un clima de confianza.
- Respeto a la integridad del tutorado.
- Mantener la confidencialidad del/los estudiante/s bajo su tutoría.
- Ser congruente en su forma de actuar.
- Poseer estabilidad emocional.
- Poseer una actitud positiva.
- Ser dinámico e innovador.
- Ser responsable.

En síntesis, las dimensiones antes descritas contribuirán a que la tutoría que realicen los profesores sea exitosa y de provecho para que los estudiantes logren obtener sus titulaciones y las competencias profesionales que les permitirán insertarse en el mercado laboral. Por otra parte, el estudiante debe responsabilizarse en asistir y cumplir con las actividades y sugerencias que le proponga el docente: estos deberes de los estudiantes tienen como contraparte derechos que le asisten y que deben considerarse en las acciones de tutoría.

DERECHOS DEL ESTUDIANTE TUTORADO

Consideramos que los estudiantes universitarios tienen derecho a:

- Tener el horario de las fechas y horas de atención, por parte del tutor.
- Ser escuchado.
- Ser respetado.
- Conocer las actividades establecidas en el Plan de Trabajo Tutorial.
- Recibir orientación de su tutor para resolver los problemas que afectan su rendimiento académico.
- Ser visitado por el tutor para dar seguimiento a sus actividades académicas.
- Recibir retroalimentación en aspectos personales y su futuro profesional con base a su desempeño.

DEBERES DEL ESTUDIANTE TUTORADO

- Cumplir con las fechas y horas de las sesiones, como de las entrevistas establecidas en el Plan de Trabajo Tutorial.
- Cumplir con las actividades o sugerencias dadas por el tutor para la resolución de los problemas que presente durante su trayectoria académica.
- Notificar al tutor de los contratiempos o problemas que impidan su asistencia a las sesiones.
- Informar a su tutor de los problemas que estén afectando su desempeño académico.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA TUTORÍA

Para lograr todo lo antes expresado, el profesor – tutor debe conocer y utilizar varios instrumentos y técnicas, que le permitirán realizar una labor científica y de calidad.

Plan de acción tutorial

- El diagnóstico de necesidades.

- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Encuestas.
- La observación.
- Registro anecdótico.
- Técnicas de aprendizajes.
- Técnicas de estudio.
- Técnicas de relajación y de memoria.

Los profesores – tutores de las asignaturas, los profesores – tutores académicos, el coordinador, han de desarrollar el plan de acción tutorial a partir de una reflexión participada, que oriente la planificación y las actividades para la implementación.

El profesor- tutor ha de partir de un diagnóstico, para detectar los problemas que puedan obstaculizar el buen desempeño académico de los estudiantes.

El cuestionario, la entrevista, la encuesta, la observación y el registro anecdótico son instrumentos que proveen información valiosa al profesor- tutor, para tomar las decisiones correctas y establecer acciones de mejoras.

En este sentido, la atención e intervención que realice el tutor debe precisar un conjunto de técnicas que orienten la resolución de problemas académicos, personales y profesionales.

PERTINENCIA TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El concepto de pertinencia de las Instituciones de Educación Superior (IES) se vincula con “*el deber ser*” de las instituciones, es decir, con una imagen deseable de las mismas. (Rodríguez y Marcano, 2007, p.13).

En este sentido, el “*deber ser*” de las IES implica “*compromiso*”, “*responsabilidad*”, “*cambios*” en el accionar educativo para atender a las reclamaciones de diversos sectores sociales y productivos que se manifiestan en fenómenos diversos, asociados a una presumible falta de pertinencia de la enseñanza universitaria, como: la débil articulación entre los distintos niveles del sistema educativo, que se expresan en situaciones de abandono, bajo rendimiento, fracasos, cambio de carrera, dilación en la finalización de los estudios o abandono definitivo de los estudios universitarios.

De manera que, las instituciones de educación superior están obligadas a crear estrategias de atención para el tratamiento a los problemas educativos, como son: la deserción, el rezago, los cambios de carreras, el bajo rendimiento que impiden la permanencia de los estudiantes. Considerando, también, la diversidad de las situaciones que les acontecen en su vida cotidiana, y de las que emergen de la desarticulación entre los niveles del sistema educativo.

La Universidad de Panamá no escapa a estos problemas que afectan el buen desempeño académico de los estudiantes, que podemos percibir cuando se conversa con profesores que hablan de los problemas que presentan los estudiantes en sus asignaturas. Algunos de estos problemas, los observamos en la disminución de la matrícula en el segundo semestre con respecto al primero.

Este apartado resalta la importancia que tiene la acción tutorial, como estrategia que se justifica en la relación de ayuda y acompañamiento que efectúa el profesor- tutor con el estudiante durante la estadía en la carrera. Lo que implica que el estudiante, aprenda a ser capaz de dirigir y regular su forma de aprender.

En este sentido las instituciones de educación superior deben considerar el uso de esta estrategia, la cual podemos ver desde dos vertientes: una es la eficiencia donde salgan la mayor cantidad de estudiantes egresados de acuerdo a la cantidad que entra y la otra, mejorar el desarrollo personal y profesional del estudiante.

Los autores Quintanal y Miraflores citan la *función tutorial* “*como un pilar que sustenta y hasta justifica las transformaciones universitarias...se interesa por el ser humano... su desarrollo personal, social y profesional, en términos de cambio, con un carácter proactivo*” (2013, p.8).

En este sentido, la función que desempeña el profesor - tutor es de un orientador que acompaña al estudiante durante el proceso de formación hasta la culminación de los estudios universitarios.

De modo que, la tutoría académica en la educación superior, como enunciamos en el marco conceptual, es una modalidad inherente a la orientación educativa, para acompañar y guiar al estudiante a potenciar su desarrollo humano, para adaptarse favorablemente a los cambios de la sociedad, y desempeñarse eficazmente en todos los ámbitos de la vida (profesional, social, político, laboral, entre otros).

EXPERIENCIA TUTORIAL DE LAS UNIVERSIDADES PANAMEÑAS

En la Universidad de Panamá la tutoría ha estado presente en distintos momentos y en diferentes unidades académicas. Por ejemplo, en la Facultad de Arquitectura, a raíz del golpe militar de octubre de 1968, que afectó a muchos estudiantes y en especial a los que estaban por graduarse. La Institución tuvo que realizar la labor de seguimiento y tutoría, para lograr que los estudiantes culminaran sus estudios sin contratiempos académicos en muy poco tiempo.

Por otra parte, la Institución presenta en el Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016, entre sus estrategias el Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría (PIAPTA), coordinado por la Dirección de Orientación Psicológica como unidad adscrita a la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Panamá. Este programa fue aprobado en el Consejo Académico en el año 2010; y en el año 2013, se implementó en las Facultades de Derecho y Ciencias Políticas, Economía, Odontología, Ciencias Naturales en el Campus Central, Veterinaria, Carreras del Centro Regional de Veraguas y Panamá Oeste. Su objetivo es brindar acompañamiento a los estudiantes que inician el proceso de adaptación a la vida universitaria, con el propósito de dar respuestas a los problemas educativos que impiden el buen desempeño académico de los alumnos, y así prevenir la deserción y el rezago escolar. Cada Facultad dispone de una Comisión del PIAPTA, integrada por:

- Psicólogo coordinador del Acompañamiento Psicológico.
- Coordinador (es) de Tutoría (s) Académica (s) de Disciplina (s).
- Tutor (es) Académico (s).
- Personal de apoyo logístico: Secretaria de la Comisión de Acompañamiento Psicológico y Tutoría, y personal técnico informático.

En este sentido, el programa ha elaborado tres documentos para el cumplimiento de los objetivos propuestos, tenemos:

- La Guía didáctica para el psicólogo
- Los Lineamientos
- El reglamento.

Los documentos antes señalados, pretenden de forma muy clara y precisa presentar las pautas, estructura, estrategias sobre la cual se fundamenta el PIAPTA.

En la actualidad, las unidades académicas, como: Economía, Administración Pública vienen desarrollando las tutorías. Por otra parte, la Facultad de Informática desde 2007 ofrece el programa de Especialización, donde han egresado más de 450 especialistas hasta la fecha y nuevos alumnos se van incorporando al programa. El Diplomado de Formación de Tutores en Ambientes Virtuales de Aprendizaje tiene el objetivo de capacitar a los participantes en las competencias y estrategias básicas que le permitan desarrollar de forma efectiva la docencia en entornos virtuales de aprendizajes.

La Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Panamá en su Reglamento de Estudios de Postgrado, aprobado en Consejo Académico Reunión No. 21-06 celebrado el 7 de marzo de 2006 y por el Consejo General Universitario, Reunión No. 1-07 celebrado el 18 de enero de 2007, señala en el Capítulo IV del Programa de Maestría en el párrafo del Artículo 8, lo siguiente:

Parágrafo: Los tutores son académicos de tiempo completo que guían el proceso de formación del estudiante de Maestría o Doctorado hasta la culminación de sus tesis. Ellos forman parte del sistema tutorial que se regirá por un reglamento especial aprobado por el Consejo de Investigación.

En otra línea de acción, la Universidad de Panamá señala también el concepto de tutor para el nivel de postgrado. Los tutores deben tener el grado de Doctor en los Programas de Doctorado, o de Doctor o Maestría en los Programas de Maestría, además de reconocida experiencia investigativa (Programas Académicos) o profesional (Programas Profesionales) y competencias para trabajar en equipo y liderar grupos para la investigación o la aplicación de conocimiento de alto nivel.

En los programas de Doctorado, los tutores asignados dictarán solamente tres (3) horas de Pregrado o un (1) curso de Postgrado; en los de Maestría, dictarán nueve (9) horas en Pregrado o dos (2) cursos de Postgrado; o seis (6) horas de Pregrado y un (1) curso de Postgrado, por semestre o período académico. Todos los tutores dedicarán el resto de su tiempo completo al programa correspondiente, donde desarrollarán algunas de las funciones de docencia, investigación, extensión, producción o servicios especializados.

La tutoría como línea de acción pedagógica, bien organizada y ejecutada por los actores responsables, no solo contribuirá a mejorar los procesos educativos, sino a responder a las demandas de la sociedad y del mercado laboral.

Conclusiones

- La acción tutorial es una función inherente a la labor educativa del profesor universitario en estos último años, nos permite afirmar la importancia que se le ha otorgado como una estrategia innovadora al servicio de la formación integral del estudiante, lo que indica que es un elemento clave para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje en las universidades.
- La acción tutorial se constituye como un proceso de ayuda enmarcada en la orientación educativa bajo los enfoques de desarrollo y de prevención para acompañar al estudiante en su formación universitaria, apoyándolo a superar las dificultades y obstáculos durante su estadía en la universidad.
- La tutoría ha demostrado ser un componente estratégico para que las universidades atiendan las dificultades que presentan los estudiantes durante

su estancia universitaria y debe estar integrada en el modelo académico de la universidad.

- La tutoría debe ser parte de la actualización del profesor universitario, la cual puede comprender entre otras competencias las siguientes: Debe conocer en qué consiste la labor de tutoría, cuáles son las funciones y competencias, cómo debe atender al estudiante, qué estrategias e instrumentos de intervención debe utilizar, sus limitaciones y saber que requerirá del apoyo de los especialistas (psicología, trabajo social, servicios médicos, entre otros), para dar respuesta a los problemas del estudiante, siempre y cuando el estudiante esté anuente y lo autorice.
- El profesor - tutor debe ser capaz de crear el rapport, los espacios de reflexión en un ambiente de armonía para un trabajo efectivo y de provecho a los estudiantes, donde prevalezca el respeto y la confidencialidad de la información que le proporcione el alumno.

Referencias

Arredondo S., Castillo. (2007). Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea. Madrid. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/36347/014200830>.

Badillo Guzmán, Jessica. (2009). La Tutoría como Estrategia viable de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior. Reflexiones en torno al curso. México. Recuperado de: https://www.uv.mx/cpue/num5/practica/completos/badillo_tutoria.pdf.

Baltazar Guevara, A. & Arzate Salgado, N.A. (2013). El Concepto de Tutoría Académica una definición estudiantil. México. Recuperado de: <http://www.transformaciontutoria.html>.

Becerril Jiménez, L. E. (2009). La Actitud del Tutor y el Tutorado ante el Programa Institucional de Tutorías en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad – Ajusco. Título de Licenciatura, UPN, México, D.F. Recuperado de: <http://200.23.113.59/pdf/26726.pdf>.

Cano González, Rufino. (2009). Tutoría Universitaria y Aprendizaje por Competencia ¿Cómo lograrlo? España. Recuperado de: <file:///C:/Users/Yadira/Downloads/Dialnet-TutoriaUniversitariaYApr.pdf>

Diccionario de la Real Academia Española. (2005). Espasa- Calpe. España.

Diccionario WordReference. [Versión electrónica]. <http://www.wordreference.com/es/>.

García Pérez, Sara Lilia. (2010). El Papel de la Tutoría en la Formación Integral del Universitario. Tiempo de Educar. Vol. 11, Num. 21. Toluca, México. Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdpdescarpapel_de_la_tutoria.pdf.

Guerrero Ramírez, M.A. (2014). Ensayo: “La Tutoría Docente, un Eslabón más de los Fines Educativos. CONALEP Temexico Morelos. México. Recuperado de: <https://www.google.com/?-+Engel+1989>.

Morales Moreno, A. B. (2010). La Acción Tutorial en Educación. Revista: Educativa Digital, Hekademos, 7, 95-114. Recuperado de: [file:///Dialnet-LaAccionTutorialEnEducacion-3745701%20\(1\).pdf](file:///Dialnet-LaAccionTutorialEnEducacion-3745701%20(1).pdf).

Ortega López, Aracelis. (2003). La Tutoría en la Universidad. Guadalajara, México. Recuperado de: <http://148.202.105.12/tutoria/pdf1f/f010301.pdf>.

Plan de Acción Tutorial. (2003). ICESAG: España. Recuperado de: http://www.cesag.org/wp-content/uploads/2013/06/pat_2012.pdf.

Programa de Formación de Tutores en Entorno Virtuales. Facultad de Informática. Universidad de Panamá. Panamá. Recuperado de: <http://www.postgrados.cunoc.edu.gt/.../EL%20E-LEARNMO%20>.

Programa Institucional de Tutoría (PIT)-FESC. (2013). México. Recuperado de: http://www.cuautitlan.unam.mx//programa_tutorias/.pdf.

Quintanal Díaz, J. & Miraflores Gómez, E. (2013). Un Modelo de Tutoría en la Universidad del Siglo XXI. Madrid: Editorial CCS.

Rodríguez, Lucrecia; Marcano, Noraida. (2007). Evaluación Institucional, calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior. Redalyc-Omnia, Vol.13, núm. 2. Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713202>.

Sánchez T., Eva M. (2013). Evaluación de la Calidad de un Proceso de Tutoría de Titulación Universitaria: La Perspectiva del Estudiante de Nuevo Ingreso en Educación. Universidad de Salamanca. REOP., vol. 24, n° 2 cuatrimestres. España. 99 páginas. Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2013/>.

Tobón, S. (2006). Formación Basada en Competencias. Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica. Colombia: Ecoe.

Universidad de Panamá. (2006). Reglamento de Estudios de Postgrado. Panamá. Aprobado en Consejo Académico Reunión No. 21-06 celebrado el 7 de marzo de 2006 y por el Consejo General Universitario, Reunión No. 1-07 celebrado el 18 de enero de 2007. Recuperado de: <http://www.up.ac.pa/postgrado/documentos/REGLAMENTO%20GENERAL%20DE%20ESTUDIOS%20DE%20POSTGRADO>.

Universidad de Panamá. (2009). Modelo Educativo y Académico de la. Recuperado de http://www.up.ac.pa/ftp/2010/d_planificacion/.pdf.

Universidad de Panamá. (2013). Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016. Panamá. Aprobado en Consejo Académico Ampliado. Acuerdo N° 24-13 de 18 de julio de 2013. Recuperado de: <http://www.up.ac.pa/ftp/2010/principal/tesarrolloInstitucional2012-2016.pdf>.

Universidad de Panamá. Facultad de Arquitectura. (s/f). Experiencia Tutorial Panamá. Recuperado de: <http://www.up.ac.pa/PortalUp/FacArquitectura.as>.

El Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica (PIAPTA): Una experiencia en la Universidad de Panamá.

Mgter. Marissa
Rodríguez de
Vega*

*Psicóloga
Directora de
Investigación
y Orientación
Psicológica -
Universidad de
Panamá

marissardevega@gmail.com

**Fecha de
Entrega:**
Octubre de 2017.

**Fecha de
Aceptación:**
Noviembre de
2017.

Resumen

Este artículo presenta el Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica (PIAPTA), el cual surge en el año 2009 a partir del cambio en las políticas de ingreso a la Universidad de Panamá. El objetivo fundamental es ofrecer a los estudiantes que lo requieran, asesoría y asistencia psicológica para estimular y reforzar, mediante atención grupal y/o individual, las competencias necesarias para asumir los retos del nivel terciario de educación. Los problemas que tienen los estudiantes de primer ingreso han evidenciado la necesidad de contar con soporte académico y psico-educativo para enfrentar los requerimientos cognitivos y de adaptación psicosocial que le permitan afrontar el nivel de exigencia de la educación universitaria y su formación integral como futuros profesionales. PIAPTA se concibe como una estrategia que complementa la labor académica de tutoría dentro del proceso educativo de los estudiantes que inician por primera vez una carrera universitaria.

Palabras clave

Acompañamiento psicológico, adaptación psicosocial, soporte académico.

Abstract

This article presents the Institutional Program of Psychological Counselling to Academic Tutoring (IPPCAT), which arose in 2009 from the changes in the admission policies to the Universidad de Panama. The main objective is to provide students who require counseling and psychological support to stimulate and reinforce, through individual and/or group assistance, the skills needed to meet the challenges at higher learning. The problems that freshmen face have demonstrated the need for academic and psycho-education support to meet cognitive and psychosocial adjustment requirements that enable them to overcome the demand level of university education and their integral education as future professionals. PIAPTA is conceived as a strategy that complements the academic work of tutoring within the educational process of students who start a university education for the first time.

Key words

Psychological counselling, psychosocial adaptation, academic support.

Introducción

La Universidad de Panamá, primera universidad oficial del país, (1935), comprometida con su misión y visión de formar profesionales integrales establece estrategias para que los estudiantes que ingresan logren alcanzar sus metas y objetivos en el tiempo previsto. Para los efectos se propone realizar programas que respondan a los complejos problemas de adaptación psico-social y académica que confrontan los estudiantes que ingresan al sistema universitario, y, a los actuales lineamientos que en política de educación superior se requieren para la evaluación, acreditación y reacreditación en la que está inmersa nuestra universidad.

El desbalance entre la educación media y la universitaria, comprobada a través de los resultados de las pruebas psicológicas en los años 2007 a 2009 (DIOP 2009), amerita que se establezcan programas que potencien las habilidades y competencias que el estudiante de primer ingreso debe desarrollar para permanecer en el sistema de educación superior.

Para tal fin surge el Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica (PIAPTA).

La importancia de este programa nos ha llevado a plasmar en este artículo sus antecedentes, creación y funcionamiento; el mismo responde a la nueva visión educativa de carácter preventivo basado en un enfoque psicológico del aprendizaje, que promueve el desarrollo de sus potencialidades, fomento de su capacidad analítica, crítica y creativa, que le permita optimizar su propio proceso de aprendizaje para superar dificultades personales y en el rendimiento académico.

Antecedentes

Las nuevas políticas de admisión de la Universidad de Panamá, a partir del 2009, establecen un sistema de cupos de acuerdo a la capacidad física de cada carrera que permita el ingreso a quienes aspiran realizar su formación de pregrado en esta casa de estudios superiores (Acuerdo de Consejo Académico Reunión N° 1109 del 11 de marzo de 2009). Esto lleva a la institución a desarrollar programas de apoyo dirigidos a mejorar el rendimiento integral de los estudiantes, a fin de minimizar la crítica situación académica que preocupa a lo interno y externo de la Universidad y que junto a los problemas del sistema de educación media causan un significativo descenso del rendimiento que se refleja en los altos índices de fracaso en los primeros años, además de la deserción, los cambios de carrera (deambulación), el bajo porcentaje de egresos en el periodo estimado para la respectiva carrera; constituyéndose en un problema que caracteriza a casi todas las Unidades Académicas.

En este contexto; se necesita un programa que satisfaga la necesidad que tiene la Universidad de Panamá de complementar el desempeño formativo durante el proceso de aprendizaje para lo cual es indispensable consolidar una oferta educativa de calidad en términos de los servicios que se ofrecen a los estudiantes para afrontar las exigencias de la educación superior.

Por otra parte, la transición del nivel medio al terciario ocasiona rupturas que requieren la atención de aspectos que demanda el nivel de enseñanza superior y que implica competencias actitudinales y comportamentales que particularmente el estudiante que ingresa por primera vez, requiere que sean estimuladas y reforzadas.

la presentación del anteproyecto a todos los psicólogos de la DIOP, en reunión celebrada en la Dirección Central y al Vicerrector de Asuntos Estudiantiles, para su aprobación.

La Segunda Fase consistió en la presentación oficial y sustentación de la propuesta ante el Consejo Académico y su aprobación en el Acuerdo de Consejo Académico Ampliado en Reunión N° 5–10, del 10 de febrero 2010.

Luego de aprobado el programa, en ese mismo año, se elaboraron los documentos para su operación, los cuales son el manual de procedimientos que guiará y orientará sobre los procesos a realizar para desarrollar el programa, el reglamento que establece las normas de operación, seguimiento y evaluación, (Him de Aguirre, 2011, p.3), los lineamientos que de manera precisa y gráfica nos da una visión general del programa y la guía didáctica, documento que detalla de forma sistematizada cada uno de los temas a tratar por el psicólogo en cada sesión con los estudiantes. Aunado a lo anterior, en la DIOP se diseñan y elaboran los instrumentos que serán utilizados para la evaluación cualitativa y cuantitativa del programa así, como de las intervenciones académicas y psicológicas por tanto el psicólogo, los tutores y tutorados.

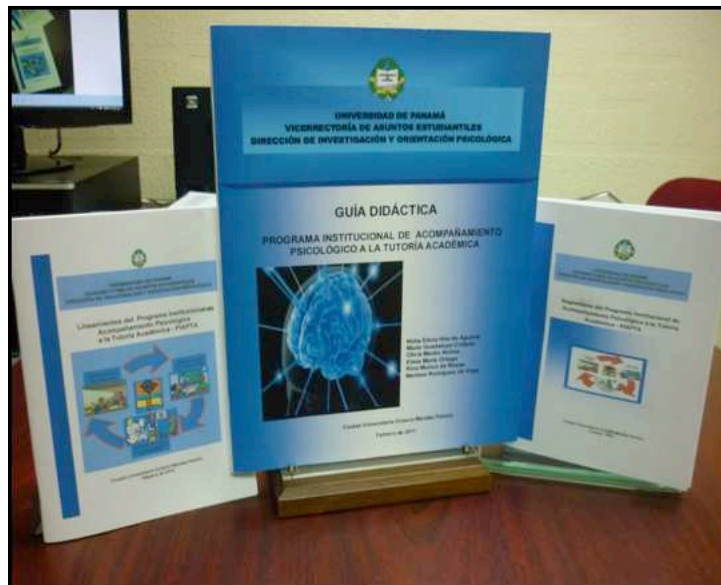


Figura 1 - Documentos utilizados en el programa.

Fuente: PIAPTA 2011.

Posteriormente, en la última Fase se elabora el Plan Piloto del PIAPTA para desarrollarlo en cuatro (4) unidades académicas. Como complemento se diseñan estrategias para presentar y promocionar el programa y el plan piloto a las autoridades de las Unidades Académicas seleccionadas para tal fin (Decanos y Directores de Centros Regionales). Al mismo tiempo, en la DIOP, el equipo de psicólogos diseña los seminarios talleres para las capacitaciones de los tutores y para la inducción a los tutorados.

En el año 2011 se ejecuta el Plan Piloto del PIAPTA en las Facultades de Ciencias de la Educación y Economía y en los Centros Regionales de Veraguas y Panamá Oeste, con su correspondiente supervisión y evaluación. Finalmente se elabora el

informe del Plan Piloto, que es una síntesis de los principales aspectos recogidos de la experiencia en las diferentes unidades académicas donde se desarrolló. Estos resultados permiten corroborar algunas hipótesis discutidas por la comisión técnica que trabajó en la elaboración del PIAPTA. Igualmente supone una experiencia enriquecedora que permitió hacer la evaluación de los logros y limitaciones para los ajustes en la estrategia, la metodología y demás elementos relevantes para la ejecución del programa.

En este informe se indica la necesidad de una institucionalización del programa, la cual se entiende como un compromiso a todo lo largo de los niveles universitarios para formalizar la existencia del mismo y darle el sustento administrativo, académico y legal que requiere para su desarrollo, ya que sin ello su trascendencia quedaría a la consideración particular de las autoridades de cada unidad académica.

Es importante mencionar que este informe se sustenta ante las máximas autoridades quienes sugieren los ajustes en la cobertura y el cronograma de implementación de acuerdo al recurso humano y material disponible. Ante estas recomendaciones el programa se rediseña y se va dosificando, primero en las facultades y luego en los centros regionales que cuenten con psicólogos.

Oficialmente el Programa PIAPTA inicia en el año 2012 en las Facultades de Ciencias de la Educación, Economía, y en los Centros Regionales de Veraguas y Panamá Oeste, y gradualmente se fue implementando en otras facultades. Actualmente se ejecuta en las Facultades de Economía, Enfermería, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Educación, Ciencias Naturales Exactas y Tecnología, Ingeniería, Medicina Veterinaria, Odontología, Derecho, Administración de Empresas, Humanidades y el Centro Regional Universitario de Azuero.

Tabla 1.

Normativa de Operación de PIAPTA	
Ley N° 24 de 14 de julio de 2005	Ley Orgánica de la Universidad de Panamá, Artículo N° 8
Gaceta Oficial N° 26202	Estatuto de la Universidad de Panamá, Capítulo I, Artículos N°2 y 3. Capítulo III, Artículo N° 101 Capítulo VIII, Artículo N°262
Acuerdo de Consejo Académico, Reunión N°11-09, del 11 de marzo de 2009	Que Modifica el sistema de ingreso a la Universidad de Panamá
Acuerdo de Consejo Académico, Reunión N°05-10, del 10 de febrero de 2010	Que aprueba el Programa Institucional de Acompañamiento Psicológica de la Tutoría Académica - PIAPTA.

Fuente: PIAPTA 2011.

La ejecución del programa contempla dos momentos: el Acompañamiento Psicológico y la Tutoría Académica.

El Acompañamiento Psicológico

Inicia con la inducción a los tutorados, donde se presenta el programa, se motiva al estudiante a participar y se les sensibiliza a ser solidarios entre sí y con los compañeros que tengan una condición de discapacidad.

El programa está organizado en sesiones grupales de dos (2) horas semanales que deben ser incluidas en el horario del estudiante durante los dos semestres del primer año de la carrera, en las que el psicólogo utilizando la guía didáctica, mediante técnicas y herramientas psicológicas desarrolla contenidos programáticos seleccionados para la estimulación y perfeccionamiento de competencias cognitivas, comportamentales,

actitudinales y afectivas que promuevan una adecuada inserción y permanencia del estudiante en el sistema universitario.

En la primera sesión el estudiante firma una carta compromiso consigo mismo donde se compromete a asistir y a cumplir con el reglamento del programa. Este paso es importante porque PIAPTA no es obligatorio.

Con respecto a los temas que se tratan, se inicia con la autorreflexión de propósitos y metas, técnicas de comunicación, herramientas para el abordaje del estudio (métodos de estudio, organización del tiempo, lectura comprensiva, organizadores gráficos), estimulación para el desarrollo del pensamiento analítico, procesos lógicos de pensamiento, resiliencia y resolución de conflictos, inteligencia emocional, control y equilibrio de las emociones talleres de relajación y talleres de cuerda, entre otros.

De igual manera, en caso de requerirse, se brinda asesoría psicológica individual a los tutorados que lo requieran, en citas programadas en cada Unidad de Orientación Psicológica de las respectivas unidades académicas. A través del psicólogo de la unidad académica se canalizan aquellos casos que requieran un servicio con el que la institución no cuente (Psiquiatría, Oftalmología y otros).

Al ofrecer apoyo extra al proceso de adaptación del estudiante que ingresa a la Universidad de Panamá, mediante metodologías y técnicas psicológicas establecidas o diseñadas para ello, se cimentan las bases para la permanencia y egreso con calidad de los estudiantes a través del programa de Seguimiento Académico, que es otro de los programas que se ejecutan en la DIOP y que monitorea al estudiante a lo largo de la carrera.

La Tutoría Académica

Collado y Him de Aguirre en el 2011, definen *la tutoría académica como la actividad pedagógica que tiene como propósito orientar y apoyar a los alumnos durante su proceso de formación. Es una acción complementaria de la docencia, que mediante una atención personalizada atiende las deficiencias en el área académica.* Esta actividad no sustituye las tareas docentes (p.13).

Desarrollo de la Tutoría

Previo al inicio de la tutoría se realiza una capacitación a los docentes que serán tutores. Esta actividad preparatoria en el manejo de estrategias para la detección oportuna y adecuada del manejo de conductas que interfieren en el rendimiento académico (Collado y Aguirre, 2011, p.14).

Para la atención de los estudiantes por los tutores, se establecen horarios de atención grupal o individual según lo acuerden las partes.

Igualmente el tutor canalizará con el psicólogo aquellos problemas que escapan a su especialidad académica, a fin de que este atienda o refiera oportunamente a los estudiantes a los servicios de apoyo que requieran (programas de bienestar estudiantil, salud preventiva del estudiante, inserción laboral, equiparación de oportunidades, para aquellos estudiantes con discapacidad).

Si bien es cierto que al psicólogo le toca desarrollar de manera comprometida los contenidos bajo los lineamientos propuestos, así como enlazar bajo el concepto de ejes transversales la constante práctica de valores éticos y morales, la promoción de las habilidades sociales y emocionales que ayuden a formar una persona comprometida consigo mismo y con la sociedad, también es cierto que, el aprovechamiento del acompañamiento psicológico dependerá del interés, la responsabilidad y la disposición del estudiante.



Figura 2

Fuente: PIAPTA 2011.

El objetivo de PIAPTA

El programa tiene como objetivo general ofrecer una programación de acompañamiento psicológico a la tutoría académica durante el primer año de estudios en la Universidad de Panamá a aquellos estudiantes que requieran asesoría y asistencia psicológica para estimular y reforzar mediante la atención grupal y/o individual, las competencias actitudinales y comportamentales que le permitan afrontar la nueva experiencia académica y bio-psicosocial del nivel de educación superior (Him de Aguirre, 2011, p.6).

Evaluación del programa

La evaluación del programa se lleva a cabo en tres momentos:

- Al terminar cada semestre (2 semestres)
- Una evaluación final de cierre.

Este proceso es permanente, de retroalimentación, lo que permite estimar el funcionamiento del programa y valorar su impacto en el rendimiento académico del tutorado, para ello se cuenta con diferentes instrumentos que elaboraron los psicólogos de la DIOP.

La continua evaluación del programa y la naturaleza flexible del mismo determina la posibilidad de realizar los ajustes necesarios a corto, mediano y largo plazo. Mucha de la información para la evaluación final se toma de los reportes parciales de tutores y psicólogos ya que reflejan el impacto en los indicadores: cobertura,

deserción, reprobación y las actividades realizadas con los estudiantes, así como el impacto en el aprendizaje de los tutorados, el desempeño de los psicólogos y de los tutores.

La evaluación también permite conocer que necesidades de capacitación tiene los tutores y los psicólogos, lo que permite profundizar en aquellos temas que les faciliten desarrollar la labor de acompañamiento de sus tutorados.

Lecciones aprendidas

La ejecución de cualquier programa ha de dejar lecciones aprendidas, más allá de conclusiones, a todos los participantes. El Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica, PIAPTA, no ha sido la excepción y podemos anotar las siguientes lecciones:

- El programa ha llenado un vacío, pese a las limitaciones técnico-administrativas, logró un buen impacto en la población atendida.
- Particularmente los resultados parecen indicar que en el área Humanística, de Administración de Empresas es donde pudiera lograrse un mayor impacto por el pensum de las mismas.
- La complejidad y alcance del PIAPTA, supone la coexistencia de sub-programas que requieren de un perfil muy especializado en las áreas de adaptación psicosocial, psicología educativa y/o psicología escolar para la población de estudiantes adolescentes y jóvenes que ingresan al primer año de la Universidad de Panamá.
- El programa es viable y efectivo en la medida que cuente con todo el apoyo institucional: Asignación de los recursos humanos, técnicos y materiales, cantidad de grupos de primer ingreso vs cantidad de psicólogos en las

unidades académicas, la oficialidad de las horas dentro del horario del estudiante, el reconocimiento oficial de las labores de acompañamiento y de tutoría.

Referencias

- Campoy Aranda, T. (2000). Orientación Y Calidad Docente. Pautas y Estrategias para el Tutor. Madrid: Editorial EOS.
- Collado, M.,G., Him de Aguirre, N.,E., Morán,O., Ortega E., Muñoz R., y Rodríguez de Vega, M.,L. (2011). Guía Didáctica para el Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica. Panamá. Dirección de Investigación y Orientación Psicológica, Universidad de Panamá.
- Collado, M., G., Him de Aguirre, N., E. (2011). Lineamientos del Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica. Dirección de Investigación y Orientación Psicológica, Universidad de Panamá.
- Giner Tarrida, A. (2008). La Tutoría y el Tutor: Estrategias para su práctica. Barcelona: Editorial Horsori.
- Him de Aguirre, N., E. (2011). Reglamento del Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica. Dirección de Investigación y Orientación Psicológica, Universidad de Panamá.
- Monge Crespo, M. (2009). Tutoría y Orientación Educativa: Nuevas Competencias. Madrid: Editorial Wolters Kluwer Educación.
- Estatuto de la Universidad de Panamá (G.O.N°26202 corregida G.O.N°26247) Universidad de Panamá, Ley N°24 de 14 de julio de 2005. Orgánica de la Universidad de Panamá.

Feminización de la matrícula universitaria y el mercado laboral en Panamá.

Dra. Aracelly De León de Bernal.*

*Profesora Titular de la Facultad de Economía.
Directora del ICASE - Universidad de Panamá.

deleon.aracelly@gmail.com

Fecha de Entrega:
Septiembre de 2017.

Fecha de Aceptación:
Octubre de 2017.

Resumen

El artículo trata del cambio en la proporción de hombres y mujeres en las universidades en Panamá. A mediados de la década de 1970 se inicia la feminización de la matrícula universitaria como en otros países de América Latina y El Caribe. Además se aborda la inclusión en el mercado laboral y cómo ambos procesos son afectados por las relaciones de género aún en la actualidad.

Palabras clave

Desarrollo humano, desigualdad de género, división sexual del trabajo, enfoques del desarrollo, feminización de la matrícula, mercado laboral.

Abstract

This article deals with the change in the proportion of men and women in Panama universities. In mid 1970's started the feminization of university enrollment, as well as in other Latinamerican countries and The Caribbean. In addition, inclusion in the labor market is addressed and how both processes are even today affected by gender relations.

Keywords

Human Development, gender inequality, sexual division, development approaches, feminization of enrollment, labor market.

“Debemos empezar a considerar la desigualdad no solo una cuestión moral, que por supuesto lo es, sino una preocupación económica fundamental, inherente a la reflexión sobre el desarrollo humano y particularmente importante en cualquier análisis de la vulnerabilidad”.

Joseph Stiglitz

Premio Nobel de Economía 2001

Introducción

La feminización de la matrícula universitaria coincidió con el cambio de época en el último cuarto del siglo XX, cuando se precipitaron una serie de transformaciones. Entre ellas, lo que se ha denominado la “Revolución de las Mujeres”, y que se manifiesta de diversas maneras. El uso de anticonceptivos, que realmente empezó para controlar la natalidad (dado que el crecimiento de la población se vio como causa de la pobreza), y que luego le permitió a las mujeres controlar su fertilidad y por lo tanto su tiempo y sus vidas.

También surgieron nuevos paradigmas de desarrollo (Murguialdy, 2005), entre los que están:

Enfoque del bienestar, modelo de desarrollo que priorizaba la modernización y el crecimiento acelerado del producto nacional. Según esta visión, las mujeres son solamente merecedoras de ayuda asistencial (alimentos, educación nutricional, salud materno-infantil) con el objeto de que garanticen la supervivencia de las familias.

Enfoque de la productividad, concepción que valora ante todo, los roles productores de las mujeres y que intenta demostrar que las mujeres deben incorporarse al mercado laboral, sin abandonar ninguno de sus roles tradicionales.

Enfoque de Género y Desarrollo, que surge en los años 80 del Siglo XX, cuando se popularizó una tercera versión del objetivo de visibilizar a las mujeres: no sólo ellas necesitan al desarrollo para superar su atraso y marginación, sino que además “el desarrollo necesita de las mujeres”, pues la eficiencia de sus acciones nunca será lograda dejando de lado el potencial productivo de la mitad de la población mundial.

A finales de los años 80 del Siglo XX, se produjo un cambio importante en la forma en que la cooperación al desarrollo estaba visualizando a las mujeres, como resultado de los esfuerzos de las economistas feministas (Lourdes Benería, Gita Sen, Ann Whitehead, Kate Young y otras). Gracias a sus aportes el debate comenzó a enfocarse sobre el género y, particularmente, sobre las relaciones desiguales de poder entre éste, lo que dio lugar a la estrategia denominada Género en el Desarrollo (GED).

El enfoque GED, emergió con fuerza en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). Plantea que la igualdad entre mujeres y hombres es un derecho humano. Enfatiza el logro de la equidad y la justicia de género en el acceso y control de los recursos y el poder, como elementos indisolubles del desarrollo humano sostenible.

Paralelamente al cambio de época, ocurrieron las conferencias mundiales sobre la Mujer, organizadas por Naciones Unidas, que se celebraron en Ciudad de México

(1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995). Y la primera Década de la Mujer (1975-1985). Acontecimientos estos que influyeron grandemente sobre la situación de las mujeres en el mundo y en Panamá.

En estos mismos años, en que se transforma el mundo, también ocurren grandes cambios socio-económicos y políticos en Panamá. Entre ellos se destaca la democratización de la educación en general, y la superior en particular. Surgen nuevas oportunidades, como la concesión de créditos educativos y becas a través del Instituto para la Formación y Aprovechamiento de Recursos Humanos (IFARHU) creado en 1965. La Reforma Educativa (1978), que luego fuera derogada, entre otros factores.

Al mismo tiempo ocurre la ampliación de la Oferta Educativa en el tercer nivel de enseñanza. Inicialmente sólo existía la Universidad de Panamá, desde 1935. La Universidad Santa María La Antigua (USMA) se funda en 1965; la Universidad Tecnológica (UTP) en 1981; la NOVA Southeastern University en 1982; la Universidad Interamericana de Educación a Distancia (UNIEDPA) en 1986, La Universidad del Istmo (UDI) en 1987, la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI) en 1994; la Universidad Especializada de Las Américas (UDELAS) en 1997 y más de una decena de universidades privadas.

A continuación se presentan algunas tablas y gráficos que detallan más concretamente diferentes aspectos que ilustran este fenómeno.

Cambios en la estructura de la matrícula universitaria

En el tabla 1 puede observarse que la feminización de la matrícula universitaria ocurre a partir de 1975 (De León de Bernal, 2004). Esta tendencia continúa, las universidades en Panamá son territorio femenino en lo que respecta a la matrícula (60.7%) y al egreso (66.1%), aunque todavía el personal docente es mayoritariamente masculino (52.1%) en el nivel superior.

Tabla 1

**Estructura de la matrícula universitaria por sexo en la República de Panamá.
(En Porcentaje).**

Universidad	Años	1975		1980		1985		1990		1995		2000		2005		2010	
		%	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
UP	100	50.2	49.8	47	53	37	63	36	64	35	65	35	65	33	67	34	66
UTP	100							71	29	68	32	71	29	69	31	66	34
UNACHI	100													35	65	34	66
UDELAS	100											12	88	23	77	26	74
UMIP	100															76	24
USMA	100	49.9	50.1	41	59	43	57	50.3	49.7					44	56		
UDI	100							44	56	38	62	34	66	42	58		
Latina	100											46	54	43	57		
Columbus	100											53	47	44	53		

Fuente: INEC. Situación Cultural. Años: 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 2000, 2005, 2010.

Solo en la UTP y la Universidad Marítima Internacional de Panamá (UMIP), la matrícula es mayormente masculina; como se puede observar en tabla N°2. En el año 2015, la matrícula en las universidades oficiales era el 65% y en las particulares el 35%. La proporción de la matrícula femenina (60.9%) y la masculina (39.1%) entre ellas, es similar al conjunto. Entre las universidades públicas hay una clara diferencia

en la matrícula, el egreso y el personal docente en la UTP y en la UMIP, donde la estructura es esencialmente masculina, a diferencia del resto. Esto tiene que ver con el imaginario social de qué se considera apropiado para unos y otras en nuestra sociedad (profesiones tradicionalmente masculinas y femeninas) y la manera en que ocurre la socialización y la transferencia de valores y modelos dentro de la familia y a través de los medios de comunicación.

Tabla 2
Estructura de matrícula, personal docente y graduados de educación universitaria en la República de Panamá, por sexo, según dependencia y universidad: año 2015.

Dependencia y Universidad	Matrícula			Personal Docente			Graduados		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Total	100	39.3	60.7	100	52.9	47.1	100	33.9	66.1
Oficial (65%)	100	39.1	60.9	100	51.2	48.8	100	32.8	67.2
UP	100	33.6	66.4	100	51.9	48.1	100	27.3	72.7
UTP	100	62.2	37.8	100	62.3	37.7	100	56.5	43.5
UNACHI	100	32.9	67.1	100	42.9	58.1	100	29.3	70.7
UDELAS	100	22.1	77.9	100	41.8	58.2	100	22.7	77.3
UMIP	100	73.8	26.2	100	61.0	39.0	100	76.2	23.8
Particular (35%)	100	39.8	60.2	100	55.1	44.9	100	35.8	64.2

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Informe de Situación Cultural, Educación 2015. Cuadro 511-37. (INEC-CGR).

Por el contrario la mayor proporción en la matrícula (77.9%) y en el egreso (77.3%) de mujeres se presenta en la UDELAS, cuyas carreras son más de corte social y de apoyo a las capacidades especiales, ‘más apropiadas para el sexo femenino’. UDELAS y UMIP, tiene relaciones inversas en la relación de hombres y mujeres en la matrícula, en el egreso y en el personal docente (Tabla 2).

Inclusión en el mercado laboral

Como se desprende del análisis anterior hay una clara diferencia de género en la presencia de hombres y mujeres en las universidades en Panamá. Veamos qué ocurre en el mercado de trabajo. El 61.1% de las mujeres profesionales se ocupan como maestras de enseñanza primaria y preescolar (28.5%); especialistas en finanzas (13.4%); profesoras de enseñanza secundaria (12.9%) y enfermería (6.3%). Al mismo tiempo el 60.4% de los hombres profesionales están ocupados como especialistas en finanzas (12.8%); profesores de enseñanza secundaria (9.1%); derecho (8.6%); ingeniería (8.1%); desarrolladores y analistas de software (8.0%); arquitectos, urbanistas agrimensores y diseñadores (7.9%), y profesores de enseñanza superior (5.7%) (Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de los Profesionales, científicos e intelectuales ocupados por sexo, según subgrupos de ocupación.

Subgrupo de ocupación	Distribución (%)		
	Total	Hombre	Mujer
TOTAL.....	100.0	100.0	100.0
Maestros de enseñanza primaria y preescolar.....	20.2	7.9	28.5
Especialistas en finanzas.....	13.2	12.8	13.4
Profesores de enseñanza secundaria.....	11.4	9.1	12.9
Profesionales en derecho.....	6.9	8.6	5.8
Arquitectos, urbanistas, agrimensores y diseñadores.....	5.3	7.9	3.6
Especialistas en ciencias sociales y teológicas....	4.8	4.9	4.7
Desarrolladores y analistas de software y multimedia.....	4.5	8.0	2.2
Profesionales de enfermería.....	4.2	1.2	6.3
Ingenieros (excluye electrotecnólogos).....	3.9	8.1	1.1
Profesores de enseñanza superior.....	3.6	5.7	2.1
Otros profesionales de la salud.....	3.4	1.2	4.9
Artistas creativos e interpretativos.....	3.2	5.9	1.4
Médicos.....	2.9	3.3	2.6
Especialistas en organización administrativa.....	2.2	1.3	2.8
Otros (menos de 2% del total).....	10.3	14.2	7.7

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censo. Encuesta de Propósitos Múltiples de Marzo 2015.

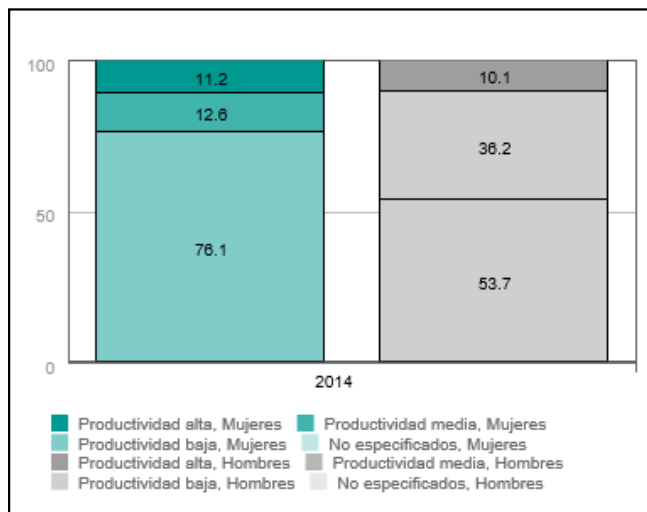
Es evidente que las carreras de “hombres y mujeres” están diferenciadas por la división sexual del trabajo.

La división sexual del trabajo es un fenómeno fácilmente observable, que se expresa en la concentración de las mujeres en las tareas de la reproducción en el ámbito doméstico y también en determinadas actividades y puestos dentro del trabajo remunerado, produciendo sistemáticamente diferencias salariales en detrimento de las mujeres.

Concretamente, la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) ha demostrado que las mujeres se ubican en los empleos de menor productividad y remuneración.

Gráfica 1

Estructura de la población ocupada según nivel de productividad y sexo (% del total de ocupados).



Fuente: CEPAL. Observatorio de Género. Perfil de Panamá. 2016.

En la gráfica 1 se puede observar que hay mucho más mujeres ocupadas en niveles de productividad baja (76.1%), frente a los hombres en esa condición (53.7%). Al mismo tiempo en los sectores de productividad media está el 12.6% de las mujeres versus el 36.2% de los hombres. En el nivel de productividad alta, las mujeres aventajan a los hombres solo en 1.1%.

De tal manera que todavía la presencia mayoritaria de las mujeres en la educación superior en Panamá, no ha representado una ventaja en el mercado laboral, los empleadores prefieren la mano de obra masculina que está disponible las 24 horas del día los 7 días de la semana. Incluso las mujeres panameñas reciben menos ingresos por el trabajo que los hombres, aún en presencia de más años de estudios.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012) en el año 2011, las mujeres en Panamá recibían el 89% del salario masculino. Ya se ha señalado que a medida que aumenta el nivel educativo de las mujeres es mayor la brecha salarial respecto a los hombres y se sitúa entre 15 y 20%. (Quiel, 2016).

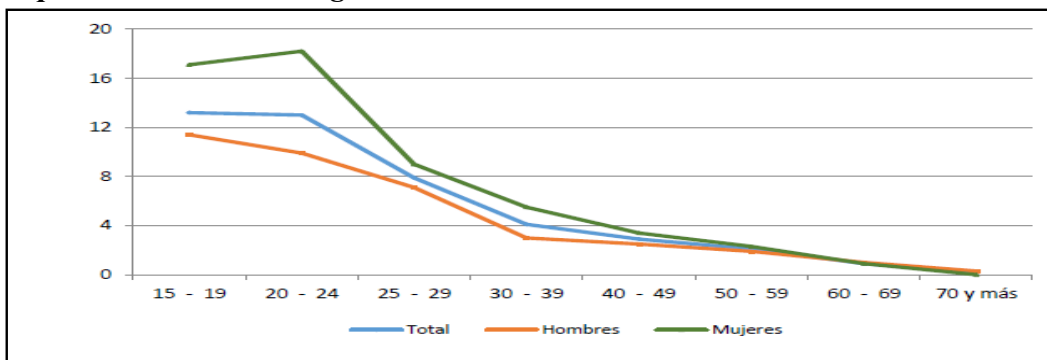
La incorporación de las mujeres al mercado laboral, además de su nivel educativo depende de la edad. En las edades más fértiles, la brecha entre el empleo femenino y el masculino es mayor, alcanza más de 10 puntos porcentuales. Esta brecha tiende a desaparecer después de los 40 años, como se puede apreciar en la gráfica 2.

Ya se ha mencionado, que la lógica del mercado laboral responde al modelo del trabajador masculino, “despojado” de las obligaciones familiares “propias de las mujeres”. Esta aseveración se refuerza con los datos sobre el desempleo femenino,

que también es mayor que el de los hombres hasta los 40 años, sobre todo entre los 19 y 25 años de edad (gráfica 3).

Gráfica 2

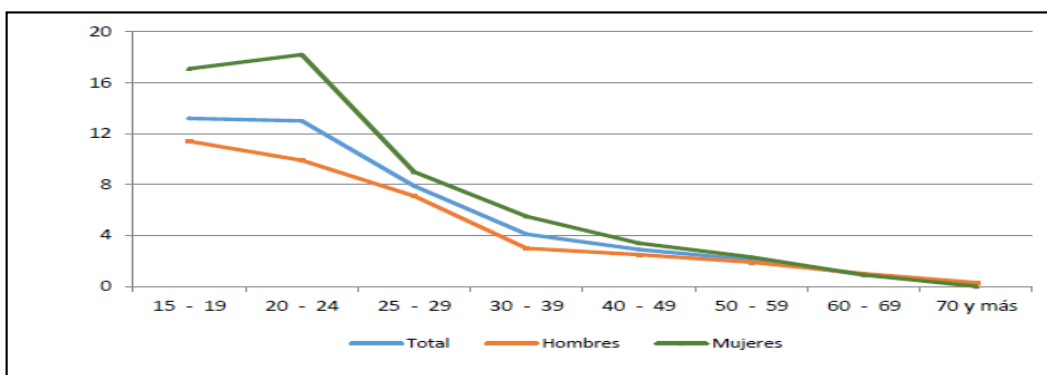
Distribución de la Población Ocupada, por Sexo, Según Grupos de Edad en la República de Panamá: Agosto 2015.



Fuente: INEC. Encuesta de Hogares. 2015.

Gráfica 3

Tasa de desempleo total, según grupos de edad en la República de Panamá: Agosto de 2015.

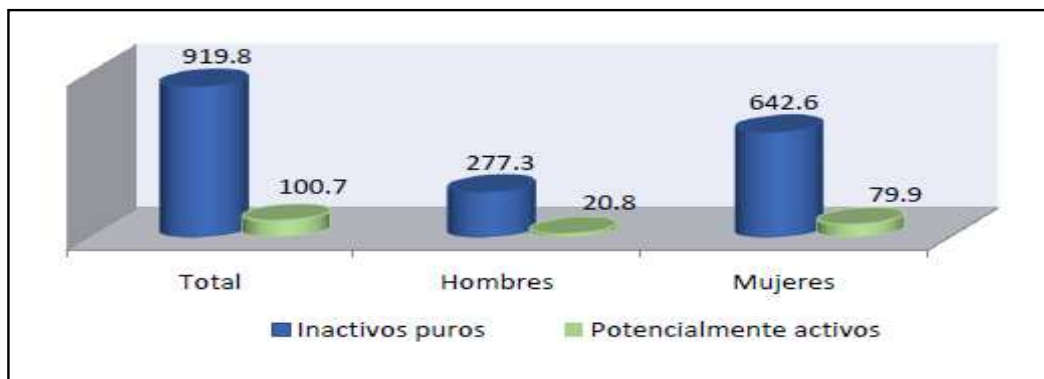


Fuente: INEC. Encuesta de Hogares. 2015.

Una de las consecuencias de esta desventaja en el mercado laboral es que la mayoría de las personas no económicamente activas son mujeres (Gráfica 4). Esta situación impide que muchas mujeres tengan ingresos propios lo que disminuye su autonomía personal al ser económicamente dependientes.

Gráfica 4

Población no económicamente activa por sexo en la República de Panamá: Agosto 2015 (en miles de personas).

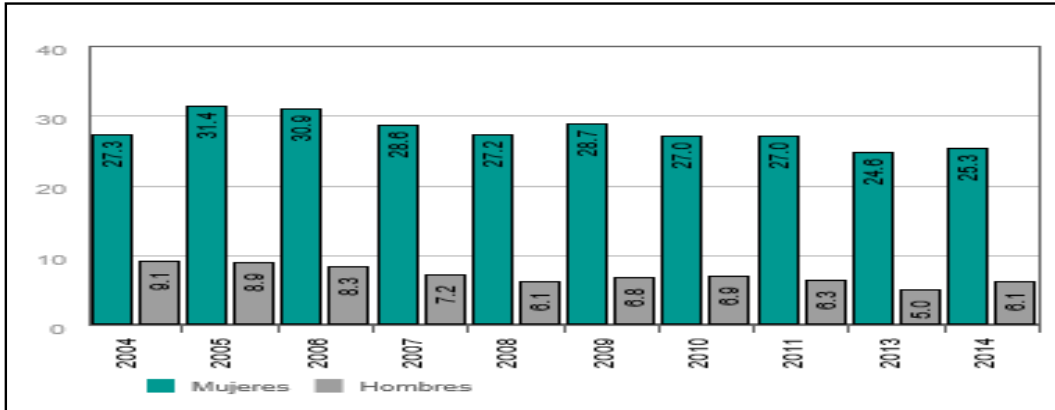


Fuente: INEC. Encuesta de Hogares. 2015.

De tal manera que la mayoría de las personas mayores de 15 años sin ingresos propios en Panamá son mujeres, tanto en el área urbana (25.3% en 2014), como en el área rural (34.9%) (Gráficas 5 y 6). Una persona sin ingresos propios no tiene autonomía personal, no es sujeto de crédito y tampoco tiene derecho a jubilación.

Gráfica 5

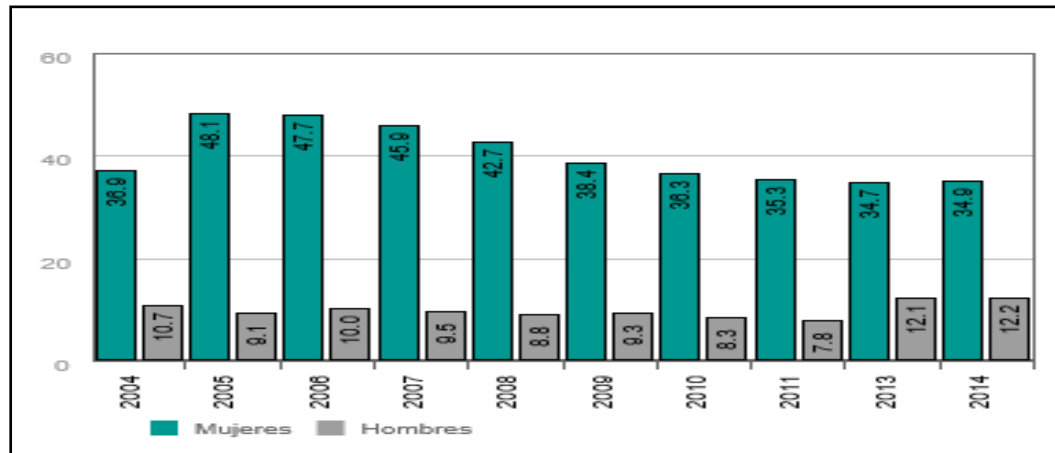
Personas mayores de 15 años sin ingresos propios por sexo en la República de Panamá. Área urbana. Años: 2004 - 2014.



Fuente: CEPAL. Observatorio de Género. Perfil de Panamá. 2016.

Gráfica 6

Personas mayores de 15 años sin ingresos propios, en la República de Panamá según sexo. Área rural. Años: 2004 - 2014.



Fuente: CEPAL. Observatorio de Género. Perfil de Panamá. 2016.

En Panamá se ha avanzado en la incorporación de las mujeres a la educación superior, pero persisten condicionamientos de género en las carreras que cursan y luego, en la manera en que logran insertarse en el mercado laboral.

Desigualdad de Género

Esta es una de las razones por las que el Índice de Desigualdad de Género (que refleja las desigualdades que se observan en tres dimensiones: salud reproductiva, empoderamiento y actividad económica) es muy desfavorable para Panamá. Desde 1990, cuando empezó a calcularse el Índice de Desarrollo Humano (IDH), Panamá estuvo ubicada entre los países de desarrollo humano alto. A partir del año 2010, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) introdujo el Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad (IDH-D) y el índice de Desigualdad de Género (IDH-G).

Al calcularse estos nuevos índices, la posición de Panamá en el mundo desmejoró considerablemente, como puede observarse en la tabla 4. Una de las principales características de Panamá es la desigualdad entre los diferentes grupos humanos. Esta brecha se refleja en el índice de desarrollo humano ajustado por la desigualdad, que muestra la pérdida de más del 22% del potencial que tiene el país. Sin embargo la pérdida del desarrollo es mucho mayor cuando se calcula el índice de Desigualdad de Género. En el año 2015, Panamá pierde 40 lugares en el mundo y pasa del lugar 60 al 100.

Estas cifras son preocupantes, sobre todo porque Panamá ostenta el mayor crecimiento del Producto Interno Bruto en la región, desde hace más de una década.

Tabla 4

El IDH, IDH-D y el IDH-G para Panamá (años 2010-2015).

Años	Valor IDH	Posición IDH	Posición IDH-D	Pérdida Global (%)	Posición IDH-G
2010	0,770	54	74 (-20)	28.3	81 (-27)
2011	0,776	58	73 (-15)	24.6	95 (-37)
2012	0,780	59	74 (-15)	24.6	108 (-49)
2013	0,765	65	83 (-18)	22.1	107 (-42)
2014	0,780	60	80 (-20)	22.5	96 (-36)
2015	0,788	60	79 (-19)	22.0	100 (-40)

Fuente: Elaboración propia en base a PNUD. IDH, 2010-2016.

Veamos a qué se debe que Panamá pierde 40 lugares cuando se calcula el Índice de Desigualdad de Género (IDG-2015), con respecto al Índice de Desarrollo Humano (IDH).

El IDG, contrario al IDH, es mejor cuando está cerca de cero y peor cuando está cerca de 1 (PNUD, 2010). En el tabla 5, se puede observar que el valor del IDG para Panamá, es mayor que países similares (Costa Rica y Uruguay), y mayor incluso que el promedio de América Latina y el Caribe (ALC). Es 157% mayor que el IDG de los países de desarrollo humano alto, grupo al cual “pertenece” Panamá. Es por esta razón que Panamá está en el lugar 100 en el mundo.

Como ya se señaló antes, el IDG recoge tres dimensiones, y en las tres Panamá tiene resultados negativos al compararlos con sus pares o el conjunto de ALC. La tasa de mortalidad materna (94) es seis veces mayor que la de Uruguay (15). La tasa de fecundidad adolescente (74,5) es casi 3 veces mayor al promedio de los países de desarrollo humano alto (27,4). El promedio de escaños ocupados por mujeres (18%) es casi la mitad de Costa Rica (33.3%).

Tabla 5
Índice de Desigualdad de Género de Panamá para 2015 en comparación con los países y grupos seleccionados.

País	Valor del Índice de Desigualdad de Género (IDG)	Clasificación según IDG	Índice de Mortalidad materna	Tasa de Fecundidad entre las adolescentes	Escaños en el Parlamento ocupados por mujeres	Población con al menos 1 año de educación secundaria		Tasa de participación en la fuerza de trabajo (%)	
						(%)	M	H	M
Panamá	0,457	100	94	74,5	18,3	70,1	66,1	50,5	80,5
Costa Rica	0,308	63	25	56,5	33,3	54,5	53,8	46,8	76,6
Uruguay	0,284	55	15	56,1	19,2	55,0	51,6	55,4	76,3
ALC	0,390	-	67	64,3	28,1	57,8	58,1	52,8	78,6
IDH alto	0,291	-	36	27,4	21,6	66,9	74,0	56,5	77,1

Nota: El índice de mortalidad materna es expresado en número de muertes por cada 100.000 nacidos vivos y la tasa de fecundidad entre las adolescentes es expresada en número de nacimientos por cada 1.000 mujeres de entre 15 y 19 años.

Fuente: PNUD. Nota explicativa para los países sobre el Informe de Desarrollo Humano 2016. Panamá.

Panamá ostenta mejor nivel educativo de las mujeres en relación a los hombres, 4 años más. Sin embargo esta ventaja relativa se pierde completamente cuando se analiza el mercado de trabajo, la brecha de participación es de 30 puntos porcentuales a favor de ellos (Tabla 5). La lógica del mercado laboral responde a la división sexual del trabajo. Todas las personas que responden que no trabajan porque no tienen con quién dejar los niños u otras obligaciones familiares son mujeres (INEC. Encuesta de Hogares, marzo, 2016, cuadro 441-35).

Conclusiones

- La situación y la posición que ocupan las mujeres en determinado país es un indicador para establecer el logro alcanzado por la sociedad, por lo que es importante conocer su realidad.
- La feminización de la matrícula universitaria no ha sido suficiente para superar la desigualdad de género. Todavía persisten las carreras “femeninas y masculinas”. Estas últimas tienen mayor prestigio y remuneración.
- El mercado laboral sigue la lógica masculina: cero obligaciones familiares. Es necesario tomar conciencia que las obligaciones familiares deben ser compartidas por el Estado, las empresas y el conjunto de la familia, incluidos los hombres. No puede continuar siendo una responsabilidad “solo de las mujeres”.
- Esta nueva lógica pasa por una transformación de las relaciones de género a lo largo y ancho de la sociedad panameña, que funciona en base a estereotipos muy arraigados sobre lo femenino y lo masculino.
- Estereotipos que son transmitidos de generación en generación de manera sutil, a través de las canciones, los chistes, las tradiciones, los medios de comunicación y hasta por el currículo formal y el oculto en el sistema educativo.
- El camino al éxito pasa necesariamente por buscar un desarrollo humano sostenible y equitativo. Un desarrollo centrado en la gente, cuidando particularmente de la niñez y juventud, de su medio ambiente, y defendiendo los derechos de quienes viven en condiciones de vulnerabilidad. Requiere potenciar a las mujeres y transformar los roles, para que la familia y la sociedad sean más democráticas y equitativas.
- Es un proceso acumulativo de largo aliento, que necesita contar con aciertos repetidos y continuidad de los esfuerzos por parte de los gobiernos y la ciudadanía, un proceso enmarcado dentro de las políticas de Estado.

“Empoderar a las mujeres consiste en el reconocimiento pleno de sus derechos, partiendo de los derechos humanos y avanzando hacia los derechos sociales, políticos y económicos”. (CEPAL. Observatorio de Género)

Referencias

- Amorós, Ana. (1995). En Amorós Cecilia “10 palabras claves sobre mujer”, pp.257-295.
- Amorós, Ana. (2012). Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe (OIG). Informe anual: Los bonos en la mira, aporte y carga para las mujeres. CEPAL.
- CEPAL. (2016). Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe (OIG). Panamá. Perfil de País.
- De León de Bernal, Aracelly. (2004). Feminización de la matrícula universitaria en la República de Panamá. UNESCO.IESALC. Consejo de Rectores. UDELAS.
- INEC. (2016). Encuesta de Hogares, cuadro 441-35.
- INEC. (1975-2015). Situación Cultural, Educación 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 2000, 2005, 2010, 2015.
- Gines, María E. La división sexual del trabajo. La Agenda de las Mujeres.
- Murguialdy, Clara. (2005). Enfoques de Políticas hacia las mujeres. Universidad del País Vasco.
- PNUD. (2010-2016). Informes de Desarrollo Humano. ONU. Nueva York. 2010-2016.
- Quiel, Dimas. (2016) Estudio sobre la brecha de salarios entre hombres y mujeres en Panamá, pp. 5-25.

Antecedentes de la planificación estratégica situacional en Panamá: Conceptos y proposiciones.

Mgter. Leonidas
Cajar Cabrera*

*Profesor Titular
50%
Unidad de
Administración y
Supervisión
Educativa
del ICASE -
Universidad de
Panamá.
leonidas.cajar@up.ac.pa

**Fecha de
Entrega:**
Septiembre de
2017.

**Fecha de
Aceptación:**
Octubre de 2017.

Resumen

Este artículo da a conocer los antecedentes de aplicación del Método Altadir de Planificación Popular (MAPP) en Panamá, sus conceptos básicos y las principales experiencias de acciones de extensión, investigación y formación en planificación educativa. Su contenido fue expuesto por el autor en el Primer Simposio Internacional denominado “Planificación Estratégica Situacional para el Cambio Planificado: Experiencias Internacionales en Educación” en cuatro países, que tuvo lugar en el marco del XXVIII Congreso Científico de la Universidad de Panamá de octubre de 2017. El umbral introductorio de este trabajo se enfoca en el imperativo racional de pensar antes de actuar, hacerlo con método y lo ilusorio de pretender cambios en Educación sin la acción planificada; describe como antecedente más temprano el contacto con su creador el economista chileno Carlos Matus Romo y su interés en Panamá. El escrito presenta las principales experiencias panameñas de aplicación del MAPP en 100 escuelas de la Provincia de Veraguas; formación en políticas educativas, investigación y acción participativa y en docencia e investigación hospitalaria. Este trabajo culmina con algunos alcances sobre las potencialidades de PES en la educación superior.

Palabras clave

Explicación situacional, método PES, planificación estratégica situacional, planificación universitaria.

Abstract

This article makes known the background of the Altadir Method of Popular Planning (AMPP), which is the synthetic expression of Situational Strategic Planning (SSP) in Panama and offers basic concepts and propositions presented by the author at the First International Symposium called “Situational Strategic Planning for the Planned Change: International Experiences in Education”, which took place during the 28th International Scientific Congress of the Universidad de Panama in October 2017. The introductory wording of this work focuses on the imperative of thinking rationally before acting, doing it with a method and in the illusory of pretending changes in education without a planned action. Then, as the earliest background, it presents the contact with its creator the Chilean economist Carlos Matus Romo and his interest in Panama. It describes the main Panamanian experiences of AMPP implementation in 100 schools in the Province of Veraguas, on training specialists in educational policies, in research and participatory action, and its foray into teaching and hospital research. It concludes with some scope on their potentials in public and higher education.

Keywords

Participatory action, AMPP, situational planning.

Introducción

Imaginar futuros y elaborar planes para alcanzarlos es, sin duda, consustancial a la condición humana. Ninguna civilización importante, ni pueblo antiguo o contemporáneo, ha estado exento de la tentación de pretender determinar o al menos, influir en lo que va a acontecer. Ya fuera mediante plegarias e invocaciones esperanzadas o mediante acciones organizadas, siempre ha sido necesario organizar la acción, pensar antes de actuar, alinear medios y fines (plan), sortear obstáculos, enfrentar incertezas, hacer caminos como dijo Antonio Machado y rehaciéndolos también.

De eso trata la planificación como la entendemos acá. La planificación es lo opuesto a improvisación, más aún, es su única alternativa, por consiguiente usted planifica o improvisa, independientemente de lo rotunda que pueda lucir tal afirmación. El planificador estratégico está movido por la confianza que genera el conocimiento y la firme convicción de que el futuro se construye y que depende de nuestra capacidad de interacción con otros en el juego social.

No podemos aspirar a que las cosas cambien si no se hace algo en firme para que ocurra. No habrá cambio social sin acciones estratégicas direccionadas. No hay renovación en la Educación sin cambiar las formas de gobernar las instituciones escolares. De allí que, para que las cosas ocurran es necesario construir con un proyecto de gobierno, desarrollar capacidad de gobierno y alcanzar buen grado de gobernabilidad del sistema.

Estas razones nos movieron a compartir aquí algunas de las experiencias de instrumentación de la Planificación Estratégica Situacional en Panamá en contraste

con las experiencias de Colombia, Brasil y Estados Unidos presentadas en el Simposio de octubre de 2017.

A continuación, se describe como llega el MAPP a Panamá y se revisan sucintamente, algunos concepto básicos que le sirven de sustento tecno-político. A continuación se incluyen algunas de las experiencias de aplicación en educación impulsadas desde el ICASE y la Universidad de Panamá para culminar con algunos alcances para encarar la renovación de la educación superior.

I. Antecedentes de PES en Panamá.

Conocimos al Dr. Carlos Matus Romo en 1980 como profesor de Planificación en el Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), de la Universidad Central de Venezuela. Esta prestigiosa institución se había convertido desde mediados de la década anterior en un amplio espacio democrático que acogía a académicos, intelectuales y figuras relevantes del mundo político, que se vieron obligados a salir de sus países perseguidos por las dictaduras suramericanas de aquellos años. Este centro académico-político, que para entonces era una reconocida arena de defensa y difusión de la Planificación Normativa, ahora también servía de foro y debate de las primeras propuestas de planificación situacional de Carlos Matus.

Sus primeros ensayos tuvieron lugar en Venezuela como “consultor de la oficina de coordinación de la Presidencia de Venezuela (CORDIPLAN) y asesor en la reforma del sistema de planificación y del VII Plan de la Nación, considerado como el primer intento en América Latina de aplicar PES” a nivel de todo un país. (<https://www.scribd.com/doc/60251787/Plan-de-La-Nacion>).

Su metodología estableció el partearguas definitivo entre el enfoque normativo-positivista dominante y el estratégico situacional emergente. Dicho plan se caracterizaba por ofrecer “organizar las fuerzas sociales del país para impulsar la participación y profundizar el sistema democrático”. (<https://www.scribd.com/doc/60251787/Plan-de-La-Nacion>)

En 1984 visitamos las oficinas de CORDIPLAN en el gobierno del presidente Jaime Lusinchi. Allí Matus nos habló de los avances e innovaciones, también sobre las resistencias técnicas (procesos y métodos) y políticas (dirección de los cambios y las fuerzas que los impulsaban). Así, fuimos brevemente **testigo-observador** de un momento crucial del proceso de creación de PES. Matus ensayaba herramientas que después le habrían hecho falta a su amigo y compañero de luchas el presidente Dr. Salvador Allende para gobernar a Chile en su momento.

Una vez más en 1994, tuvimos a Matus nuevamente como profesor del curso PES esta vez en Isla Negra, Chile. Fue nuestro primer contacto con PES y la experiencia representó un punto de inflexión personal y profesional. En esos años Matus enriquecía y ajustaba constantemente su constructo, sometiéndolo a la crítica de sus alumnos y de especialistas.

Para entonces, Matus había pavimentado un largo camino colmado de aportes innovadores a la teórica y métodos de planificación y gobierno plasmados en al menos doce (12) publicaciones, entre ellas: “Estrategia y Plan” (1972), “Planificación de Situaciones” (1977), “Bases Teóricas del Presupuesto por Programas” (1978), “Guía de Análisis Teórico” (1980), “Política, Planificación y Gobierno” (1987). Su producción continuaría casi sin pausa. Así en 1994 produjo tres (3) obras: “El Método PES: Entrevista a Carlos Matus”, “Reingeniería Pública” y “Sobre la Teoría de las

En el caso de Panamá, la Planificación Normativa fue incorporadas a la gestión pública desde inicios la de década de 1960 por los gobiernos liberales y llegó a asentarse sólidamente durante 1970, que fue considerada la “década de oro de la planificación” en este país. Dan fe de ello, la creación del Ministerio de Planificación y Política Económica (MIPPE), planes nacionales, regionales y sectoriales. Se crearon también estructuras de manejo de la planificación pública y surgió una fallida propuesta de reforma educativa que pudo haber abierto causas a la planificación en la educación panameña. Para entonces, en Panamá, los asuntos del Estado eran conducidos por el General Omar Torrijos H. y colaboradores civiles. Y más al sur, en Chile, Carlos Matus esbozaba ideas sobre la planificación situacional desde los campos de concentración de Ritoque y Dawson. Y como fruto de ese período, Matus presentó el libro “Planificación de Situaciones” publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1977.

Algunos Postulados del PES:

El Método PES cimienta su tecnología situacional sobre fundamentos teóricos propios. Sus procesos, protocolos y procedimientos específicos operan en base a un conjunto de postulados y conceptos, algunos de los cuales se esbozan a continuación.

III. Algunas experiencias de aplicación del MAPP en Panamá

3.1 El Proyecto Educativo Institucional (PEI): Herramienta para la transformación de 100 Escuelas en la Provincia de Veraguas.

Desde su fundación en 1969 y por varios lustros, el ICASE mantuvo una relación cercana con el Ministerio de Educación, es así como en 1998 emprendió para esa institución, con el auspicio de la Agencia Española de Cooperación Internacional, el “Proyecto Educativo Institucional para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica General”.

Asumimos la coordinación general de dicha actividad de extensión universitaria con el concurso activo de los profesores del ICASE. Se reveló como oportunidad excepcional para emplear PES a nivel de centros escolares panameños. Así, en nuestra condición de representante de la Fundación Altadir en Panamá, le solicitamos formalmente al Profesor Matus su autorización para emplear con adaptaciones el Método Altadir de Planificación Popular (MAPP) en la elaboración del Módulo 5 denominado: “La Planificación Estratégica: Herramienta para la Transformación de la Escuela a través del Proyecto Educativo Institucional” (Cajar, 1998, p5). Así, entre 1998 y 1999 tuvo lugar la primera experiencia de aplicación de la Planificación Estratégica Situacional en la República de Panamá.

Para entonces, el ICASE y el Ministerio de Educación respondían a los influjos de una década de prefiguración de los retos del siglo XXI y grandes pendientes en materia de Educación. Así, la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos”, formulada por la UNESCO en Jomtien Tailandia en 1990, llamaba a enfatizar en el desarrollo de la Educación Básica General. Algunos hechos sugerían la existencia

de cierta voluntad política expresada en directrices tales como, las de activar y movilizar las comunidades educativas de los centros escolares del país respaldada, para entonces, por la recién actualizada “Ley 47, Orgánica de Educación”. Tales acciones se inscribían, además, en la Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña 1997-2006. La planificación educativa parecía estar en auge y gozar de buena salud.

En ese contexto, el Proyecto Educativo Institucional para el Mejoramiento de la Educación Básica General tenía como foco de acción la capacitación de directores, supervisores y, en especial, a los integrantes de las comunidades educativas de los centros escolares. El proyecto se desarrolló en 4 fases. La primera fue de capacitación de un equipo de 14 facilitadores, seleccionados entre destacados supervisores, directores y docentes de la provincia. Éstos asumieron la misión de organizar y conducir núcleos de autoformación en cada una de los 100 centros educativos seleccionados. Este proceso impulsó la instalación y puesta en marcha de la red provincial del proyecto. La segunda consistió en un proceso de autoformación de las respectivas comunidades educativas en las escuelas del proyecto. Éste, fue asistido por los facilitadores y supervisado por el equipo de profesores de ICASE utilizando módulos especializados. La tercera fase consistió en la aplicación del Método Altadir de Planificación Popular (MAPP) para la formulación del Proyecto Educativo Institucional y su Plan Estratégico en todos los centros educativos del proyecto. Esta fase tuvo una duración de cuatro (4) meses. Por su parte, la cuarta fase consistió en una Jornada final, que tuvo lugar en el Centro Regional Universitario de Veraguas en Santiago, en la que cada escuela presentó su respectivo plan a las demás escuelas participantes y a las autoridades regionales, locales y nacionales del Ministerio de Educación.

El desarrollo de la experiencia logró elevar notablemente las expectativas de cambio en todos los participantes, directores, madres, padres, maestros en el espíritu

de Jomtien. Si bien, esta importante experiencia no tuvo continuidad debido al subsiguiente cambio de gobierno, dejó una impronta aún presente en la memoria de algunos de sus protagonistas y algunos de los PEI se han conservado y reposan en los archivos de algunas de las escuelas que participaron.

3.2 Formación de planificadores educativos y funcionarios públicos

En el caso de Panamá, el MAPP ha tenido aplicación en la formación de docentes universitarios y planificadores educativos en diferentes universidades y funcionarios públicos. Entre 1998 y el año 2000 el ICASE ofreció la Maestría en Educación Ambiental cuyo componente de formación para la intervención planificada en ese campo lo aportó la asignatura denominada “Planificación de la Educación Ambiental”. El ejercicio formativo combinó el MAPP con la Investigación y Acción Participativa (IAP). La experiencia formativa llegó a dieciséis (16) participantes panameños y centroamericanos.

Casi simultáneamente, entre 1998-2000, en colaboración de la Universidad Alberto Hurtado de Chile y la asistencia financiera del BID, el Instituto desarrolló el Programa de Maestría en Políticas Educativas en el que tomaron parte profesores y estudiantes internacionales. Impartimos la asignatura Planificación Estratégica y Política Educativa con los Doctores Noel McGinn de la Universidad de Harvard y Elda Maúd De León de la Universidad de Panamá siguiendo el enfoque estratégico situacional.

Luego, entre el año 2000-2004, en el marco de un acuerdo interinstitucional entre la Universidad de Panamá y la Policía Nacional, el ICASE prestó servicios de formación a la alta oficialidad de la Policía Nacional, incluyendo su directorio y distintos niveles de su estructura de personal de esa institución de seguridad pública, para lo cual se empleó el

MAPP. Esta experiencia de docencia y extensión condujo a la formulación de proyectos institucionales algunos de los cuales continuaron.

3.3 Investigación y acción participativa

Consumo de drogas ilícitas por jóvenes escolares.

En el año 2000, trabajamos con un grupo de escuelas, ubicadas en áreas de alto riesgo de la Ciudad de Panamá cuya población estudiantil, según CONAPRED, presentaban alta exposición al mercado de las drogas legales como ilegales. Ensayamos la explicación situacional del problema utilizando el flujograma explicativo del Método PES para explorar la eficacia de la herramienta y explorar las posibilidades de incorporación de las respectivas comunidades educativas a las acciones de prevención y a los propios estudiantes más allá de la usual participación pasiva en los programas oficiales de prevención.

El problema se precisó mediante el siguiente descriptor proporcionado por CONAPRED en su momento: **1% de los jóvenes escolares entre 14 y 17 años en Panamá, consumen drogas ilícitas.**

El procedimiento requirió encuentros por separado con los estudiantes, maestros, padres y madres de familia de las escuelas seleccionadas, siguiendo un modelo explicativo causal denominado como el Flujograma Explicativo del problema. A partir de preguntas sobre las causas y consecuencias del problema y gobernabilidad de los actores, se configuraron explicaciones claramente diferenciadas. Se hizo evidente que hay más de una explicación verdadera del problema. Cada actor explica desde su posición particular, por lo tanto, las explicaciones en el juego social pueden ser

asimétricas y todas válidas porque revelan los códigos con los que actores perciben y juzgan a otros.

A nuestro juicio, lo particularmente interesante es que la dinámica lúdica que se desarrolla al proponer y examinar el problema como un juego, es que genera participación y comunicación fluida, hace aflorar explicaciones válidas desde el punto de vista del participante. El proceso explicativo puede generar conocimiento y compromiso para las acciones de prevención.

Para completar la explicación situacional se requería incorporar el punto de vista de un interviniente clave como es el vendedor de droga. De allí que, con la colaboración de una iglesia evangélica que trabajaba en la reincorporación social de jóvenes que a ello se dedican, se pudo reunir a un grupo de personas ligadas a la venta de droga en un corregimiento cercano a la Universidad de Panamá, se les logró reunir y desarrollar con ellos el flujograma explicativo con la misma pregunta. Los resultados fueron reveladores y confirmaron la importancia de la explicación situacional.

Plan Estratégico para el Hospital Regional Docente 24 de diciembre

La Universidad de Panamá, como integrante del Consejo Directivo del Hospital Regional Docente 24 de Diciembre, primer hospital docente creado por ley de la República de Panamá, dispuso a fines del año 2011, prestar asistencia técnica para la elaboración de un Plan Estratégico de Docencia e Investigación para el periodo 2013-2016. En esta experiencia, realizada durante el año 2012, tomaron parte coordinadores y representantes de los 13 servicios de atención, más de 35 integrantes del personal de salud, incluyendo a sus principales autoridades. Las circunstancias institucionales del

momento llevaron a que éste fuera formulado siguiendo sólo dos criterios: explicativos y normativos del proceso situacional de planificación.

IV. Algunas consideraciones finales: ante la oportunidad de robustecer la planificación universitaria.

Durante los últimos 35 años de en la Universidad de Panamá, se han sucedido con éxito al menos dos (2) enfoques de planificación: normativo y estratégico corporativo. El primero aportó el plan universitario más integral y exhaustivo hasta ese momento, por el alcance y profundidad del diagnóstico de su estructura y funcionamiento, así como por la amplitud de la participación de su discusión, tanto como el proceso técnico y político de formulación y su final aprobación por el Consejo Académico de septiembre de 1984, nos referimos al Plan de Desarrollo de la Universidad de Panamá, 1984-1987. Su formulación fue liderada por ICASE con la colaboración de asesores y especialistas de la OEA y la UNESCO. En su momento fue considerado uno de los más completos y acabados de las universidades de la región. Le siguieron dos planes del mismo corte normativo al menos, hasta fines de la década de 1990.

Un segundo enfoque, el estratégico corporativo, a su vez antecedido por dos planes del mismo corte, comenzaron a marcar la nueva tendencia que dejaría situado el apelativo estratégico en lo planes generales de la Universidad de Panamá. Sin embargo, no fue sino a partir del Plan de Desarrollo Institucional 2007 – 2011 y el siguiente 2012-2016, cuando quedó instalado dicho enfoque de manera firme.

Lo antedicho nos da pie para afirmar que la Universidad de Panamá ha disfrutado de continuidad en materia de planificación universitaria, cuenta actualmente con normas, sistemas y planes, dispone de un cuerpo administrativo capacitado, estable y activo que

aporta insumos y criterios técnicos a la alta dirección universitaria y los órganos de gobierno. Sin embargo, esto no es suficiente ante los grandes desafíos de nuestra casa de estudio en todos los órdenes. La palabra empeñada y las demandas universitarias y ciudadanas exigen encontrar pronto nuevos cauces de renovación planificada y contar con un buen gobierno universitario que lo encabece.

Desde el punto de vista estratégico situacional el buen gobierno universitario depende del correcto manejo de tres variables fundamentales: **el proyecto de gobierno, capacidad de gobierno y la gobernabilidad del sistema.**

Un proyecto de gobierno universitario deberá responder a una imagen objetivo-consensuada del tipo de universidad al que se aspira y cuya precisión convoque e ilumine el camino de la renovación necesaria. Su construcción progresiva y continua deberá tejerse conforme a un patrón ético-político que se declare y practique en la interacción con otros, la toma de decisiones y en conducción de las sus acciones de gobierno universitario.

Por su parte el desarrollo de capacidad de gobierno pasa por la implantación gradual de un sistema de dirección estratégica para la conducción del proceso, capaz de avizarar, adelantar y proponer. Pase también por la modernización de las prácticas de trabajo, y el fortalecimiento de las unidades académicas que hacen a la calidad académica y la profundidad de la interacción con la comunidad nacional, internacional y los avances científicos y tecnológicos. En cuanto a la gobernabilidad del sistema, dependerá de los progresos de los dos primeros.

Referencias

- Aguerrondo, Inés (2007), Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa, septiembre, Argentina. https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/sites/default/files/racionalidades_subyacentes.pdf.
- ASAP, (1978), “Bases teóricas del presupuesto por programas”, <http://www.asapbiblioteca.com.ar/bases-teoricas-del-presupuesto-por-programa/>
- ASAP, (1978); “Guía de análisis teórico”.
- Cajar, Leonidas (1998), La Planificación Estratégica: Herramienta para la Transformación de la Escuela a través del Proyecto Educativo Institucional, Módulo 5, Meduca, ICASE-Universidad de Panamá, Agencia Española de Cooperación (AECI) y la empresa CENEC Internacional, Panamá.
- Informe Anual 1998, Comisión Nacional de Drogas, Panamá.
- Declaración Mundial sobre educación para todos, “Satisfacción de la necesidades básicas de aprendizaje.” <http://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>.
- Matus, Carlos (1994), “El Método PES: Entrevista a Carlos Matus”,
- Matus, Carlos (1994), “Reingeniería Pública”, https://es.wikipedia.org/wiki/Carlos_Matus.
- <https://www.scribd.com/doc/60251787/Plan-de-La-Nacion>.

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

Datos de la Revista

La Revista Acción y Reflexión Educativa es una publicación semestral difundida desde 1978 por el Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación, ICASE, de la Universidad de Panamá. Mantiene canje con organizaciones e instituciones (bibliotecas, editoriales, centros de investigación y otros) nacionales e internacionales.

Propósito

La Revista está orientada hacia la investigación, el debate y el pensamiento crítico sobre temas educativos, tales como: sistemas educativos, reformas, política, gestión, recursos tecnológicos, investigación, evaluación educativa, didáctica, currículum y diferentes temas relacionados con este campo. De esta manera “Acción y Reflexión Educativa” se constituye en un espacio académico abierto para la publicación de innovaciones, experiencias e investigaciones originales de profesores (as), investigadores (as), estudiantes y especialistas en el ámbito de la educación, tanto de Panamá como de otros países.

Pautas para la admisión de Artículos

Los trabajos sometidos a consideración para publicación en la Revista “Acción y Reflexión Educativa” deben ser originales, inéditos y referidos a temas de educación.

Los escritos deberán mostrar lo siguiente:

- Título del trabajo.
- Autor(es): información sobre el título académico, líneas de investigación, cargo, institución o dependencia de trabajo, e-mail, teléfono y dirección postal.
- Resumen en español e inglés con aproximadamente 100 palabras en las que se explique el objetivo y los ejes temáticos centrales y al menos tres descriptores o palabras clave.
- Referencia bibliográfica completa al final del artículo, se sugiere la presentación de las referencias bibliográficas de acuerdo al Manual de Publicaciones de la American Psychological Association. (APA). Tercera Edición traducida de la sexta en inglés.
- Los artículos de investigación seguirán el siguiente orden: Introducción, métodos y materiales, resultados, análisis y/o discusión, conclusiones y referencias bibliográficas.

Otras consideraciones:

- Los escritos deben cumplir las reglas de gramática, ortografía y sintaxis.
- Deben tener una extensión de 12 a 20 cuartillas y espaciado de 1 ½ entre renglones.
- Letra “ times new roman”, tamaño 12.