

ISSN L: 2710-7639



REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ



Societas
Vol. 25, No. 1
Enero - Junio 2023

SOCIETAS

<https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/societas>





Societas

Vol. 25, No. 1, Enero – Junio, 2023



SOCIETAS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS

Universidad de Panamá. Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Publicación Semestral

Enero – junio 2023

ISSN L: 2710-7639

Nuestra política editorial puede ser consultada en

<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas>



AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

Dr. Eduardo Flores Castro

Rector

Dr. José Emilio Moreno

Vicerrector Académico

Dr. Jaime Javier Gutiérrez

Vicerrector de Investigación y

Postgrado

Dra. Mayanin Rodríguez

Vicerrectora de Asuntos Estudiantiles

Mgter. Arnold Muñoz

Vicerrector Administrativo

Mgter. Ricardo Him Chi

Vicerrector de Extensión



EQUIPO EDITORIAL

Editor jefe:

Abdiel Rodríguez Reyes

Universidad de Panamá. Facultad de Humanidades. Panamá

abdielarleyrodriguez@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-9186-0986>

Comité Editorial:

Mtra. Marcela Camargo

Universidad de Panamá. Facultad de Humanidades Centro de Investigaciones. Panamá

marcela.camargo@up.ac.pa

Jorge Castillo

Universidad de Panamá. Facultad de Economía. Panamá jorge.castillo@up.ac.pa

Ernesto Botello

Universidad de Panamá. Facultad de Ciencias de la Educación.

Panamá. ernesto.botello@up.ac.pa

Teresa Gabriela Spalding

Universidad de Panamá. Facultad de Administración Pública.

Panamá teresa.spalding@up.ac.pa

Samuel Pinzón Bonilla

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología. Panamá

Luis Troetsch

Universidad de Panamá. Facultad de Bellas Artes. Panamá. luis.troetsch@up.ac.pa

Griselda López



Universidad de Panamá. Facultad de Comunicación Social. Panamá.
griselda.lopez@up.ac.pa

Víctor Vega Reyes

Universidad de Panamá. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Panamá
victor.vega@up.ac.pa

Magela Cabrera

Universidad de Panamá. Facultad de Arquitectura. Panamá. magela.cabrera@up.ac.pa

Dr. Stanley Heckadon Moreno

Instituto Smithsonian de Investigaciones Tropicales. Panamá heckados@si.edu

Jorge Arosemena Román. Ciudad del Saber. Panamá.

Mgter. Gregorio Urriola Candanedo

Universidad Especializada de Las Américas. Panamá

Dr. Porfirio Sánchez

Universidad Santa María La Antigua. Panamá

Dr. Mario Molina Castillo

Universidad Autónoma de Chiriquí. Panamá

Mgter. Milciades Pinzón Rodríguez

Universidad de Panamá. Centro Regional Universitario de Azuero. Panamá

Editora asociada:

Damaris V. Tejedor De León

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

damaris.tejedor@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-4350-196X>



Secretaria Técnica:

María Guevara Moreno

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

maria-dc.guevara-m@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-7058-8669>

Soporte técnico:

Edgar Pérez

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

edgar.perezr@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0002-0466-001X>

Comité científico internacional:

Joaquín Vázquez

Doctorado en Historia Doctorado en Administración Pública Posdoctorado en Metodología de Investigación y Posdoctorado en Redacción de investigación científica y Contador. Puerto Rico.

Público.joaquinvazquezbrioso@yahoo.com

Janzel Villalaz

Doctorado en biología marina. Universidad de Panamá. Panamá Janzel.villalaz@up.ac.pa

Adelin Garcia

Lic. En Historia por la Universidad de la Habana Máster en Ciencias de la Educación. Cuba adelin@cepes.uh.cu

Malbis Aranda



Shortwood. Teachers' College, Kingston -Jamaica Especialidad en Lengua
Inglesamalbisaranda@gmail.com

Isis Perna

Universidad de Cuenca Ecuador Doctora en Ciencias de la salud, Máster en Psicología de la Salud Licenciada en Psicología y Pedagogía y Posdoctora en Investigación. Ecuador.

CualitativaIsisangelicap@gmail.com Isis.pernas@ucuenca.edu.ec

Dr. Eloy Maya Pérez

Universidad de Guanajuato. México. Profesor de Tiempo Completo e Investigador y Coordinador del programa de Psicología Clínica Campus Celaya =
Salvatierraelmayape@gmail.com

Dra. Floralba del Rocío Aguilar Gordon

Doctora en filosofía y en investigación y docencia.faguilar@ups.edu.ec

Claudia Figueroa

Posdoctorado en Investigación cualitativa y Doctora en Ciencias de la Educación UPTC - Colombia claudia.figueroa01@uptc.edu.co claufiafig2@hotmail.com



Editorial

Nos congratula presentar el presente número de la revista *Societas*. Como es de conocimiento público, esta es una revista avocada a las ciencias sociales y humanísticas. También con un interés multidisciplinario a juzgar por los contenidos de este número, transitamos por esas lides, para dar cuenta de la complejidad del conocimiento.

Se inicia con un artículo sobre la inserción laboral de los fisioterapeutas graduados a nivel universitario. Es importante cuantificar estos indicadores. Seguido de un artículo sobre prospectiva educativa. Somos plenamente conscientes de que no solo es suficiente pensar en el pasado, también urge pensar en el futuro, y este artículo apunta en esa dirección.

Vivimos en un mundo cambiante e interconectado. La necesidad de manejar idiomas es fundamental. El inglés en ese sentido se ha convertido en una de las lenguas más funcionales. Es importante trabajar en esa dirección, y manejar los mejores estándares. El tercer artículo trata esta temática importantísima. El siguiente versa sobre la enseñanza universitaria y en particular sobre la escritura. Muchas veces con el ánimo de ser lo más objetivo posible, pasamos por alto otras vetas de la cuestión, por ejemplo: las emociones. Los dos artículos siguientes tratan sobre eso.

La cuarta revolución industrial nos lleva a un ritmo acelerado. Nos obliga a incorporar las tecnologías de la información y la comunicación a nuestra cotidianidad. En el ámbito educativo para esos fines y no solamente el entretenimiento. El séptimo artículo trata esto enfocado a niños y niñas. El octavo artículo aborda la normatividad de los servicios que presta la Universidad de Panamá. La siguiente aportación trata sobre la matemática y la resolución de problemas.

El próximo artículo es sobre la arqueología en contextos subacuáticos desde una perspectiva históricas. Un ámbito novísimo de estudio en nuestro medio. El siguiente artículo aborda la gestión del conocimiento en la dinámica de las investigaciones como pilar de la universidad.

El doceavo artículo es desde el ámbito del derecho, en particular sobre la Doctrina de los Actos Propios. No podría falta en esta gama de artículos, uno sobre literatura y una figura cimera como la de José de Jesús Martínez. Y, siguiendo con el contenido de este número, otro texto abordará el periplo de las personas con discapacidad en el medio de la pandemia (Covid-19). Como ya hemos mencionado en líneas anteriores, es importante tener un diagnóstico de nuestras limitaciones. Como lo hace el artículo sobre esta temática.



Estudiar la situación socioeconómica, como el dieciseisavo artículo, de nuestras regiones, es fundamental para pensar en el desarrollo regional e integral. Y, en particular sobre un segmento de la población más afectado aún, como los adultos mayores.

En el terreno de la filosofía se viene trabajando ya desde mucho tiempo, la cuestión del pensamiento crítico y cómo este es importante en la educación de niños, niñas y adolescentes. En esa misma línea, el siguiente artículo trata sobre la andragogía, para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Los tres últimos artículos van, de un llamado a potenciar la ciencia en la universidad, este aporte estudiando la realidad salvadoreña. Siguiendo por un análisis sociológico de la propuesta de Pierre Bordieu, aplicado a la Universidad de Panamá. Terminando con un artículo sobre el impacto ecológico y la responsabilidad social.

Este número de la revista da cuenta de la multidisciplinariedad, según su contenido, aportando para la comprensión de varios aspectos de nuestra vida social de Panamá y de la región.

DOCTOR ABDIEL RODRÍGUEZ REYES.

EDITOR SOCIETAS



índice

INSERCIÓN LABORAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS EN LA CARRERA DE FISIOTERAPIA.....	11
EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN PANAMÁ: PROYECCIONES PARA EL SIGLO XXI.....	33
ANÁLISIS EVALUATIVO DE LAS PRUEBAS CERTIFICADAS EN EL IDIOMA INGLÉS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: VENTAJAS Y OPORTUNIDADES	38
MICROESTRUCTURA, MACROESTRUCTURA Y SUPERESTRUCTURA EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	53
LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS ¡Error! Marcador no definido.	
LAS HABILIDADES EMOCIONALES EN LA ETAPA BÁSICA PRIMARIA	77
APORTACIONES DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD EN NIÑOS DE CINCO AÑOS.....	101
NORMAS QUE REGULAN LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN Y SERVICIOS EN LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ.....	136
INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL APRENDIZAJE DE ECUACIONES DE PRIMER GRADO CON UNA INCÓGNITA	157
ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA ARQUEOLOGÍA EN CONTEXTOS SUBACUÁTICOS EN PANAMÁ.....	180
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO PROCESO CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA EN ORGANIZACIONES INTELIGENTES	195
LA DOCTRINA DE LOS ACTOS PROPIOS EN LOS CONFLICTOS LABORALES . ¡Error! Marcador no definido.	
Las CATEGORÍAS VIDA Y MUERTE EN “JUICIO FINAL”, DE JOSÉ DE JESÚS MARTÍNEZ	246
PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SUS FAMILIAS ANTE LA COVID-19: IMPACTO SOCIAL Y EN LA SALUD	261
DIFICULTADES QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES PARA LA CERTIFICACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN EL CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE SAN MIGUELITO	277
ÁREAS SOCIOECONÓMICAS Y DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR EN ADULTOS MAYORES ENCAMADOS EN POLICLÍNICA DE CHITRÉ, PANAMÁ.....	302
LA FILOSOFÍA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ADOLESCENTES DE 12 A 14 AÑOS	327
TÉCNICAS ANDRAGÓGICAS APLICADAS A LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO, DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE BOCAS DEL TORO, UNIVERSIDAD DE PANAMÁ	363
GESTIÓN DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD, NECESIDAD DE POTENCIAR LA CIENCIA Y EL DESARROLLO SOCIAL EN EL SALVADOR.....	375
UNIVERSIDAD DE PANAMÁ: UN CAMPO EN CONFLICTO DESDE EL ENFOQUE TEÓRICO DE PIERRE BOURDIEU	388
IMPACTO ECOLÓGICO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL	413



**INSERCIÓN LABORAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS
GRADUADOS UNIVERSITARIOS EN LA CARRERA DE
FISIOTERAPIA**

JOB PLACEMENT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY
GRADUATES IN PHYSIOTHERAPY CAREER

Víctor Sierra¹, René Velázquez²;

Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. Ecuador

Correo: victor.sierra@cu.ucsg.edu.ec Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0052-9209>

Universidad de La Habana. Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0465-2212>

*Autor de correspondencia: victor.sierra@cu.ucsg.edu.ec

Fecha de recepción: 20/07/2022 / Fecha de aceptación: 03/10/2022

Resumen

La inserción laboral y el desarrollo profesional son conceptos fundamentales, y ampliamente estudiados, que describen el proceso a través del cual los individuos acceden y se desarrollan en mercado laboral. Caracterizar la población de interés, de acuerdo con estos parámetros, es vital para mejorar dicho proceso, por lo que se propuso como objetivo, caracterizar la inserción laboral y el desarrollo profesional de los graduados de la carrera de Fisioterapia. Se realiza un estudio observacional, transversal a partir de la aplicación de la técnica documental y la encuesta en una población constituida por 333 graduados universitarios, donde 180 representan la muestra de tipo no probabilístico, por conveniencia. En el estudio se identifican la formación académica, inserción y situación laboral y el desarrollo profesional como las variables principales sobre las que se implementa el estudio, y cuyos resultados muestran el estado actual de la inserción laboral en la sociedad, y la necesidad de trabajar en



pos de que las autoridades de conjuntos con el sistema de educación se ocupe más de establecer mejores garantías para la consecución de un empleo y un salario adecuados.

Palabras Clave: Inserción laboral; formación; desarrollo profesional; graduados; empleo.

Abstract

Labor insertion and professional development are fundamental concepts, and widely studied, that describe the process through which individuals access and develop in the labor market. Characterizing the population of interest, according to these parameters, is vital to improve said process, for which the objective was to characterize the labor insertion and professional development of the graduates of the Physiotherapy career. An observational, cross-sectional study is carried out from the application of the documentary technique and the survey in a population made up of 333 university graduates, where 180 represent the non-probabilistic sample, for convenience. The study identifies academic training, insertion and employment situation and professional development as the main variables on which the study is implemented, and whose results show the current state of labor insertion in society, and the need to work in In order for the authorities in conjunction with the education system to be more concerned with establishing better guarantees for obtaining an adequate job and salary.

Keywords: Labor insertion; training; professional development; graduates; job.

Introducción

A través de la historia la economía y la educación han sido dos áreas independientes de estudio con intereses propios. Aunque en la actualidad los economistas han centrado su atención en el campo educativo, éste se ha visto particularmente influenciado por el interés de los gobiernos en la relación entre la formación académica de los individuos y el desarrollo económico de los países. Las relaciones entre economía y educación se presentan en múltiples situaciones; Coraggio (1992) establece que “a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los agentes educativos producen, reciclan o transforman recursos humanos específicos, que pueden ser utilizados en las actividades económicas de producción o reproducción”. (p.3).



Uno de los principales aspectos sobre los que la llamada economía de la educación ha concentrado su interés es la vinculación entre la educación, la ocupación y el mercado laboral. Sin duda, mucho ha cambiado el panorama mundial desde mediados del siglo pasado, tiempos en los cuales era más sencillo demostrar que la educación podía garantizar la consecución de un empleo y un salario adecuados (Sierra & Velázquez, 2022).

La universidad como agente de cambio ejerce una función social formando a los individuos como agentes productivos los cuales desarrollarán sus capacidades y, a través del trabajo realizado, participarán en el desarrollo de las naciones. Es básicamente la formación recibida en la universidad la que debería permitir completar el proceso de inserción laboral en el mercado. Si bien, históricamente se ha aceptado que la educación es un factor importante en el acceso al mercado laboral y a mejores oportunidades de empleo, lo que no está del todo claro es que constituya un factor imprescindible respecto al acceso a mejores retribuciones salariales.

El término inserción laboral se utiliza habitualmente para referirse al proceso de incorporación de los individuos a la actividad económica de un país. “Dentro del complejo proceso de inserción laboral, las cualidades y factores socio-personales como la autonomía, la responsabilidad, la creatividad, la cooperación y apoyo para el bien común, la empatía, la motivación, etc., adquieren cada día más peso” (Martínez-Rodríguez & Carmona, 2010, p. 115).

Pelayo (2012), citando a Bisquerra (1992), define la inserción laboral como “un proceso integral en el que intervienen distintos factores para su realización, desde las características que presentan las personas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral, originándose un encuentro efectivo entre la empleabilidad y la ocupabilidad” (p. 18). Pelayo también hace referencia a los términos de empleabilidad y ocupabilidad. Refiriéndose al primero, y citando a Orgemer (2002) indica que se trata de “la oportunidad del trabajador a acceder a un empleo que cumpla con sus expectativas, con su formación y con su trayectoria profesional”; mientras que la ocupabilidad se refiere a “la posibilidad de inserción dependiendo de las oportunidades en el mundo laboral” (p.18). Es importante señalar que el llamado proceso de



inserción laboral no hace referencia únicamente al acceso del individuo al mercado de trabajo, en términos de “conseguir un empleo”, sino también a la capacidad de poder adaptarse y desarrollarse en el puesto de trabajo. Es justamente en este punto, cuando la figura de la universidad y particularmente su función como agente formador y educativo se vuelve más relevante. Es justamente esa formación y también los conocimientos adquiridos, los que deberán facilitar el proceso de adaptación y desarrollo del joven salido de las aulas universitarias al mercado laboral. De acuerdo con Martínez-Rodríguez & Carmona (2010) la inserción laboral es una tarea novedosa, propia del campo educativo, del social y del empleo; su complejidad requiere conocimiento del mercado laboral, conocimiento del tejido productivo, adecuación del sistema educativo y conocimiento del tejido social que rodea a las personas susceptibles de insertarse, conocimientos pedagógicos para el diseño de planes y acciones de intervención socioeducativos. (p. 119).

Aristegui (2013) establece la necesidad de adecuar la educación y formación a las demandas del mercado, a través de las competencias transversales y las específicas de cada profesión. Entre las competencias transversales incluye la competencia digital, la capacidad de trabajo en equipo y el manejo de idiomas. “La colaboración entre el mundo laboral y el formativo puede tomar como eje de colaboración las competencias profesionales. Estas centran el diseño de la formación y son consideradas centrales en los procesos de selección del personal trabajador” (p.46). Según García-Blanco & Cárdenas-Sempértegui, (2017) durante la última década del siglo pasado y la primera del presente, varios autores (Rose, 1991; Figuera, 1996; Álvarez, 1999; Gallardo, 2003; Romero et al., 2004; Campos, 2010; Rodríguez, 2013, García-Blanco & Sempértegui, 2018; López, 2021) han realizado contribuciones a la definición de “inserción laboral”. En este sentido, se puede entender la “inserción laboral” como un proceso que implica el trayecto del individuo a la vida productiva, pero que lejos de terminar con la ocupación de una plaza de trabajo resalta la importancia de buscar la estabilidad laboral, para lo cual cobra importancia la capacidad de las personas para adaptarse a los requerimientos del entorno en el que se desarrollará su trabajo.



Respecto al desarrollo profesional, Fernández (2002) dice que se trata de “un proceso por el que las personas progresan a través de una serie de etapas caracterizadas por distintas tareas de desarrollo, actividades y relaciones” (p. 67). Además, añade que existen varios modelos de desarrollo profesional descritos en la literatura, sin concluir cuál de ellos es mejor. Por su parte, Madero (2010) reconoce que “si las personas encuentran dentro de la empresa posibilidades de promoción en su carrera y crecimiento profesional se sentirán más satisfechas y permanecerán colaborando más tiempo, lo que originará que contribuyan indudablemente con los resultados de la organización” (p. 111). Así entonces, se puede decir que existe una relación directa entre el nivel de satisfacción de los empleados respecto al tiempo de permanencia en la empresa y su nivel de colaboración en la misma. Por tanto, se pudiera entender el desarrollo profesional como un proceso en el cual las personas se van formando, adaptando y creciendo en el entorno laboral en el cual se desempeñan, gracias a los conocimientos adquiridos en sus estudios formales e informales, así como también a la experiencia acumulada en el propio entorno laboral. En este contexto, la satisfacción del trabajador se verá condicionada por las retribuciones recibidas, las cuales, a criterio de diversos autores, pueden ser de dos tipos: económicas y no económicas.

En el estudio desarrollado por Madero (2010), éste hace una identificación de lo que constituye la diferencia entre las recompensas financieras y no financieras. Al respecto, define las recompensas financieras o monetarias como aquellas que incluyen el sueldo base, pagos por desempeño, pagos de variables o bonos y otros incentivos financieros. Estas recompensas se clasifican como recompensas transaccionales porque se otorgan con base en los resultados entre el empleado y el empleador. Respecto a las recompensas no financieras o no monetarias, estas incluyen el reconocimiento, la responsabilidad, la autonomía, la oportunidad para el desarrollo de habilidades, oportunidades de carrera, calidad de vida y equilibrio de trabajo y vida. Estas recompensas se clasifican como recompensas relacionales porque están relacionadas con el aprendizaje, la experiencia laboral y el desarrollo de los trabajadores. Normalmente, se considera que las recompensas no financieras complementan



las recompensas financieras, pero éstas también tienen importancia en la motivación y productividad de los trabajadores. (p. 112)

Así entonces, el desarrollo profesional es un proceso de evolución y enriquecimiento que experimenta el trabajador en la empresa en la cual desempeña sus labores. No puede ser objeto de análisis independientemente de la formación adquirida en su etapa universitaria, además se debe considerar la experiencia que adquiere en su lugar de trabajo y el reconocimiento que ello le puede reportar. Balseiro et al. (2012) señalan que “comprende los aspectos que una persona enriquece o mejora con vistas a lograr objetivos dentro de la organización. Implica crecer como persona y realizarse en su trabajo como una necesidad inherente a los individuos” (p.18).

Por su parte, el mercado y la economía no son constantes y suelen verse afectados de forma periódica por diversos factores. Esto provoca desequilibrios y problemas sociales, como pueden ser el desempleo o subempleo, la inestabilidad laboral, niveles inadecuados de inserción laboral, polarización de la riqueza y por supuesto el insuficiente desarrollo profesional.

Varios autores, entre los que destacan Dalmau, Llinares, & Sala (2013), Fachelli & Planas (2014), Gómez (2012), González & Martínez (2015), Larrañaga, Cabezas, & Dussillant (2014), Pastor & Peraita (2014), entre otros, han desarrollado trabajos destinados a analizar la relación entre la educación y el proceso de inserción laboral de los graduados universitarios. En parte, porque todavía se sienten los efectos de la última crisis financiera mundial, en parte porque las necesidades del mercado laboral se han modificado y se han adaptado al contexto actual, el panorama mundial respecto a los niveles de ocupación y empleo no se puede considerar el más deseable.

En su informe “World Employment and Social Outlook: Trends 2017”, la Organización Internacional del Trabajo (2017) establecía que el crecimiento económico a nivel mundial, el año 2016, sería el más bajo en los últimos seis años, y las perspectivas de crecimiento para los años 2017 y 2018 serían más bien moderadas. Debido a ello se genera una especial preocupación sobre la capacidad de la economía para proveer empleos suficientes, mejorar



la calidad de los empleos existentes y democratizar los beneficios del crecimiento. En el mismo informe se indica que los niveles de desempleo se mantendrían elevados en el corto plazo, motivado además por el incremento de la oferta de trabajo.

Las previsiones del crecimiento del desempleo supondrían que el número de personas afectadas superen los 200 millones en el 2017. En el caso de América Latina y el Caribe, esta proyección alcanzaría una tasa del 8,4 por ciento. A esto habría que añadir: las diferencias en cuanto a las oportunidades de trabajo, según el género; la decisión de emigrar en busca de mejores oportunidades, debido a la escasez de empleo y los problemas sociales derivados. En este último aspecto, en América Latina y el Caribe, en el período 2009-2016, la proporción de personas dispuestas a buscar mejor fortuna en el extranjero rondaba el 30 por ciento. Tampoco los niveles de retribución salarial se ven exentos de malas perspectivas. En su “Informe mundial sobre Salarios”, la Organización Internacional del Trabajo (2016) ponía de manifiesto que la inequidad salarial no se define sólo por las competencias y el perfil del individuo (como el nivel de instrucción, la edad o la antigüedad en el puesto), también hay otra serie de factores, como el género, el tamaño de la empresa, el tipo de contrato y los sectores a los que pertenecen los trabajadores. Las estadísticas de una muestra de países desarrollados y en desarrollo dan cuenta de que un título universitario no garantiza un empleo bien remunerado.

La crisis económica mundial, que afecta también a la región, ha dejado constancia de su peso en los indicadores relacionados con el empleo y los niveles salariales de la población también el en Ecuador, cuya realidad económica y social no ofrece buenas perspectivas. El Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador (2016) en la presentación de los indicadores laborales, actualizados al mes de marzo del año 2016, presenta la composición de la población económicamente activa según la condición de actividad. Según esos indicadores, el empleo adecuado representa el 41,0%, el empleo inadecuado el 53,7% y el desempleo el 5,3%. Con relación al mismo período en el año anterior, se observa un crecimiento importante del nivel de desempleo, en detrimento del empleo adecuado.



Según las cifras del estudio citado el ingreso laboral promedio de una persona con empleo es de 473,54 USD. Existe una diferencia en el nivel de ingresos, en función del sexo, siendo más elevado en el caso de los hombres de (588,88 USD) que en las mujeres (415,54 USD). Por otra parte, en la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), el Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador, Comisión de Transición hacia el Consejo de Igualdad de Género, & ONU Mujeres (2013) señalan que los ingresos promedio a nivel nacional de la población ocupada, según su nivel de instrucción son: primaria (280 USD), secundaria (407 USD), superior/posgrado (708 USD).

En el caso de la carrera de Fisioterapia de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la información referente a la inserción laboral y el desarrollo profesional de sus graduados es todavía muy escasa y requiere un seguimiento más detallado y profundo. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es caracterizar la inserción laboral y el desarrollo profesional de los graduados de la carrera de Fisioterapia, con la finalidad de que dicha información contribuya a definir acciones relacionadas con la demanda real del mercado laboral su consecuente oferta académica curricular.

Materiales y Métodos

La metodología utilizada en el presente trabajo se desarrolló buscando alcanzar el objetivo propuesto, para lo cual se tomó en cuenta los siguientes aspectos:

Diseño

El diseño del trabajo corresponde a un estudio observacional, de corte transversal. La recolección de datos se realizó en diversas etapas, desde finales de 2019 a inicios de 2020, para lo cual se utilizaron diversos mecanismos para el desarrollo de las encuestas generadas, siendo presencial en unos casos y también a través de medios virtuales cuando existían limitaciones geográficas e incluso limitaciones generadas por el confinamiento al inicio de la pandemia mundial.

Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo constituida por los trescientos treinta y tres graduados de la carrera de Terapia Física, titulados a lo largo de toda su historia desde la primera



promoción en el año 2012 hasta la promoción del año 2019. La muestra se determinó utilizando la fórmula para el cálculo del tamaño muestral para poblaciones conocidas y el tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico, por conveniencia; estuvo conformada por 180 graduados, de los cuales 119 pertenecían al sexo femenino y 61 al masculino. A los individuos que conformaron la muestra se les solicitó llenar la encuesta dirigida a los graduados de la carrera, preparada específicamente para el estudio.

Técnicas e instrumentos utilizados

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la documental y la encuesta. Para el efecto, se diseñaron los instrumentos respectivos de acuerdo con las necesidades y objetivo del presente trabajo. Para la concepción y diseño de los instrumentos utilizados se tomó en consideración el formato oficial utilizado por la universidad y se lo adaptó a las necesidades y requerimientos particulares de la carrera de Fisioterapia; para ello se consideró la participación de la Comisión Académica de la carrera y los miembros vinculados con las actividades de seguimiento a graduados, asegurando así la pertinencia y calidad del instrumento final resultante. Así, se realizó un levantamiento de información mediante el cuestionario diseñado, realizando la encuesta al grupo de graduados seleccionados.

Variables

La información recolectada, además de los datos generales, para el diagnóstico se organizó en función de las siguientes variables:

Formación académica

Inserción y situación laboral

Desarrollo profesional y competencias

Análisis estadístico

Para el análisis estadístico se utilizó el paquete IBM SPSS versión 25, aplicando métodos descriptivos para las variables de estudio, presentando sus resultados en formatos de tablas o figuras de acuerdo con cada caso. Para la comparación de grupos se utilizó la prueba no paramétrica chi cuadrado cuando las variables eran categóricas; en el caso de las variables



ordinales se utilizó la prueba no paramétrica U-Mann Whitney. Además, para la validación y análisis de fiabilidad de los instrumentos utilizados se utilizó la prueba de fiabilidad alfa de Cronbach (alfa = 0,827).

Resultados y Discusión

Los resultados del trabajo se clasificaron y se presentan siguiendo el orden de las variables indicadas en el apartado anterior.

Tabla 1

Formación Académica

		Hombres (n=61)		Mujeres (n=119)		Total (n=180)		p-valor
		n	%	n	%	n	%	
Título de 4to nivel	Si	2	3,3%	4	3,4%	6	3,3%	0,976
	No	59	96,7%	115	96,6%	174	96,7%	
Otro título relevante	Diplomado	5	8,2%	6	5,0%	11	6,1%	0,413
	Otro	6	9,8%	7	5,9%	13	7,2%	
	N/A	50	82,0%	106	89,1%	156	86,7%	
Estudios superiores en curso	Diplomado	5	8,2%	1	0,8%	6	3,3%	0,023*
	Maestría	10	16,4%	11	9,2%	21	11,7%	
	Otro	2	3,3%	3	2,5%	5	2,8%	
	N/A	44	72,1%	104	87,4%	148	82,2%	

* $p < 0,05$

En la **Tabla 1**, respecto a la formación académica de los graduados, se puede observar un reducido grupo (3,3%) que cuenta con título de cuarto nivel; por otro lado, también se aprecia un grupo minoritario que tiene otro título relevante relacionado con su formación académica (13,3%). Finalmente, en cuanto a los estudios superiores en curso, destaca un 11,7% que cursa una maestría y un 6,1% que realiza un diplomado u otro estudio superior. Cabe señalar que en los estudios superiores en curso se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre los grupos conformados por hombres y mujeres; 27,9% de varones realizan algún estudio superior en la actualidad, mientras que sólo un 12,6% de las mujeres lo hacen también.

Tabla 2

Inserción Laboral



		Hombres (n=61)		Mujeres (n=119)		Total (n=180)		p-valor
		n	%	n	%	n	%	
Situación laboral actual	Trabajando	52	85,2%	101	84,9%	153	85,0%	0,947
	Desempleado	9	14,8%	18	15,1%	27	15,0%	
Número de trabajos actuales	uno	37	60,7%	78	65,5%	115	63,9%	0,595
	dos	14	23,0%	22	18,5%	36	20,0%	
	tres	1	1,6%	1	0,8%	2	1,1%	
	ninguno	9	14,8%	18	15,1%	27	15,0%	

En cuanto a la situación laboral, en la **Tabla 2**, se puede observar que una gran mayoría de los graduados se encuentra laborando (85,0%) frente a un grupo minoritario que no lo está haciendo (15,0%). también destaca que exista un 63,9% del grupo de graduados que tienen un sólo trabajo, mientras un 20% de ellos tiene dos trabajos y un 1,1% hasta tres trabajos. No se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos ($p > 0,05$).

Tabla 3
Situación de empleo
Trabajo principal

		Hombres (n=52)		Mujeres (n=101)		Total (n=153)		p-valor
		n	%	n	%	n	%	
Relación laboral	Empresario	5	9,6%	4	4,0%	9	5,9%	0,129
	Cuenta propia	13	25,0%	39	38,6%	52	34,0%	
	Dependencia	34	65,4%	58	57,4%	92	60,1%	
Relación entre el trabajo desempeñado y los estudios realizados	No	1	1,9%	0	0,0%	1	0,7%	0,340
	Si	51	98,1%	101	100,0%	152	99,3%	

La **Tabla 3** muestra la relación laboral que tienen los graduados que se encuentran vinculados al mercado laboral a través de su trabajo principal. En ella se aprecia un grupo mayoritariamente importante (60,1%) que desarrolla sus actividades en relación de dependencia, frente a un 34,0% que labora por cuenta propia. También se aprecia una mayoría amplia en lo que respecta a la relación entre el trabajo desempeñado y los estudios realizados (99,3%). En cuanto a los grupos conformados de acuerdo con el sexo, no se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$).



Además, hay treinta y seis graduados que tienen un segundo trabajo de los cuales treinta (78,9%) laboran por cuenta propia y seis de ellos (15,8%) lo hacen en relación de dependencia. Finalmente, sólo dos graduados tienen hasta un tercer trabajo, por cuenta propia.

Tabla 4
Situación de empleo en empresa
Trabajo principal

		Hombres (n=39)		Mujeres (n=62)		Total (n=101)		P- valor
		n	%	n	%	n	%	
Tipo de contrato	Indefinido	26	66,7%	34	54,8%	60	59,4%	0,239
	Temporal	13	33,3%	28	45,2%	41	40,6%	
Tipo de empresa	Privada	29	74,4%	52	83,9%	81	80,2%	0,439
	Publica	7	17,9%	8	12,9%	15	14,9%	
	Mixta	3	7,7%	2	3,2%	5	5,0%	
Actividad de la empresa	Salud	33	84,6%	44	71,0%	77	76,2%	0,137
	Servicios	5	12,8%	7	11,3%	12	11,9%	
	Educación	0	0,0%	5	8,1%	5	5,0%	
	Deportes	1	2,6%	6	9,7%	7	6,9%	
Nivel o cargo ocupado	Directivo	5	12,8%	5	8,1%	10	9,9%	0,689
	Administrativo	1	2,6%	1	1,6%	2	2,0%	
	Operativo	33	84,6%	56	90,3%	89	88,1%	
Antigüedad en la empresa	1 a 12 meses	19	48,7%	37	59,7%	56	55,4%	0,360
	13 a 24 meses	10	25,6%	12	19,4%	22	21,8%	
	25 a 36 meses	6	15,4%	6	9,7%	12	11,9%	
	más de 36 meses	4	10,3%	7	11,3%	11	10,9%	

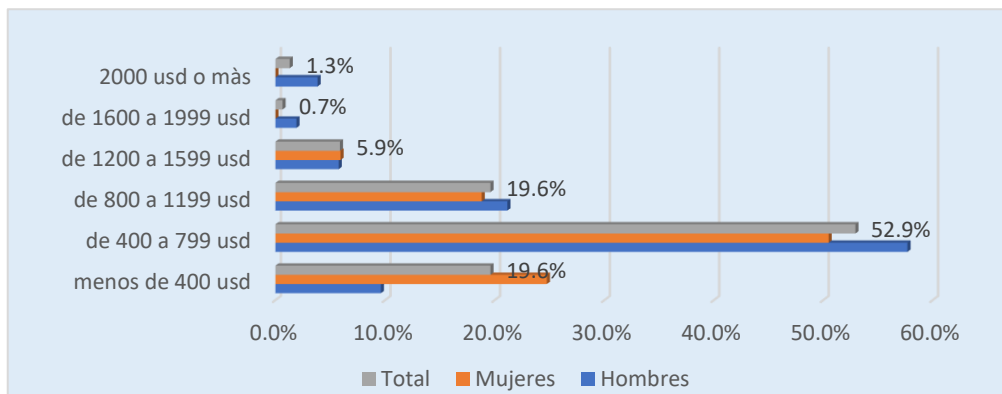
En la **Tabla 4** se presenta la información de la situación de empleo de aquellos graduados que están vinculados al mercado laboral a través de su trabajo principal en una empresa. En cuanto al tipo de empresa, destaca la participación mayoritariamente en el sector privado (80,2%); en cuanto a la actividad de la empresa, el sector salud es el que demanda mayormente el concurso de los graduados (76,2%); con respecto al cargo ocupado, una amplia mayoría lo hace en un nivel operativo (88,1%); finalmente, un 77,2% del grupo se encuentra en el rango de uno a veinticuatro meses de antigüedad en la empresa. No se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos ($p > 0,05$). Existen seis graduados



que tienen un segundo trabajo en la empresa privada, vinculadas con el sector salud; ninguno tiene un tercer trabajo en la empresa privada.

En la **Figura 1** se observan los niveles de ingresos mensuales de los graduados en su trabajo principal. Destaca el nivel de 400 USD a 799 USD con un 52,9% del grupo, seguido de los niveles de 800 USD a 1.199 USD (19,6%) y de menos de 400 USD (19,6%); apenas un 7,9% el grupo recibe ingresos superiores a los 1.200 USD. Es importante señalar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre los grupos conformados por los hombres y las mujeres; el 88,5% de los varones perciben un ingreso menor o igual a 1.200 USD, mientras que en el caso de las mujeres este grupo representa un 94,1%.

Figura 1: Ingreso mensual de los graduados en su trabajo principal



Las frecuencias de aquellos graduados que tienen un segundo trabajo se encuentran equitativamente distribuidas en los niveles de ingreso de 400 a 799 USD (42,1%) y de menos de 400 USD (42,1%). Un 10,5% de los graduados generan un ingreso superior, ubicándose en el nivel de entre 800 y 1.199 USD. Los dos graduados que tienen un tercer trabajo reciben un ingreso mensual de menos de 400 USD.

Tabla 5

Situación de desempleo

		Hombres (n=9)		Mujeres (n=18)		Total (n=27)		p-valor
		n	%	n	%	n	%	
Motivo de desempleo	Decisión personal	0	0,0%	3	16,7%	3	11,1%	0,569
	Estudios	3	33,3%	6	33,3%	9	33,3%	

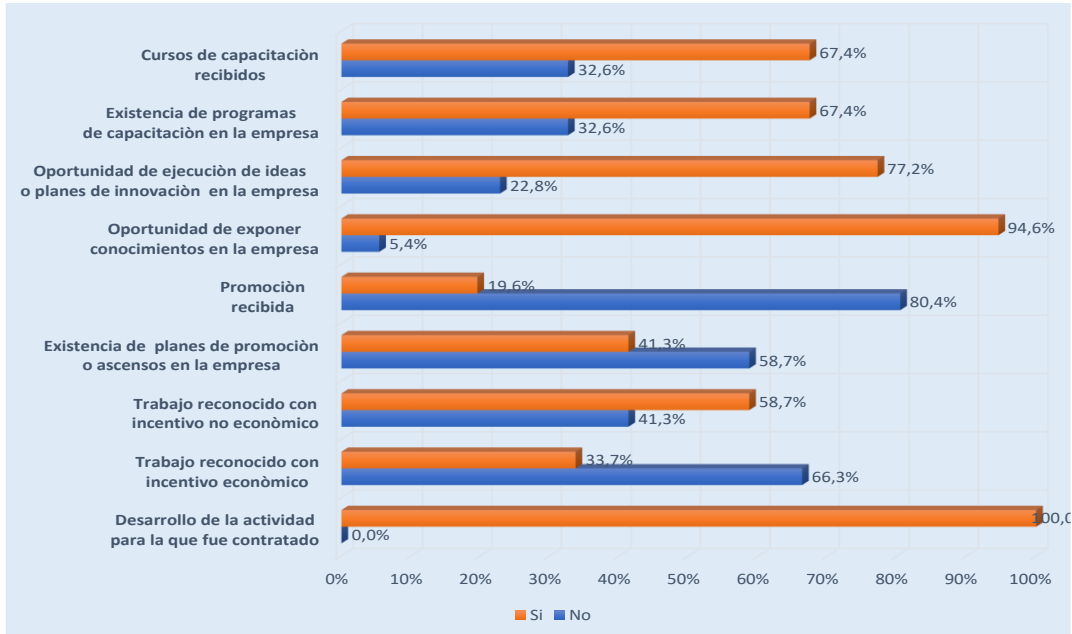


	No encuentra	3	33,3%	7	38,9%	10	37,0%	
	Viajes	1	11,1%	1	5,6%	2	7,4%	
	Otros	2	22,2%	1	5,6%	3	11,1%	
Buscando trabajo	No	6	66,7%	11	61,1%	17	63,0%	0,778
	Si	3	33,3%	7	38,9%	10	37,0%	
Tiempo transcurrido desde el último trabajo	1 a 12 meses	7	77,8%	11	61,1%	18	66,7%	0,495
	13 a 24 meses	2	22,2%	7	38,9%	9	33,3%	
Principal dificultad para conseguir trabajo	Escasez de oferta	7	77,8%	14	77,8%	21	77,8%	0,677
	Falta de experiencia	2	22,2%	4	22,2%	6	22,2%	

En referencia a la situación de desempleo, la cual se muestra en la **Tabla 5**, se pueden apreciar varios indicadores que describen esta realidad. Así, los principales motivos de desempleo son los estudios en curso (37,0%) y el no encontrar un trabajo a pesar de estar buscándolo (33,3%). Un 63,0% del grupo declara que no está buscando trabajo, por diversos motivos. Respecto al tiempo transcurrido desde su último trabajo, el 66,7% declaró estar en el intervalo de un año. Finalmente, casi un 78% del grupo señala la escasez de oferta como la principal dificultad para conseguir trabajo. No se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$) entre los varones y las mujeres.

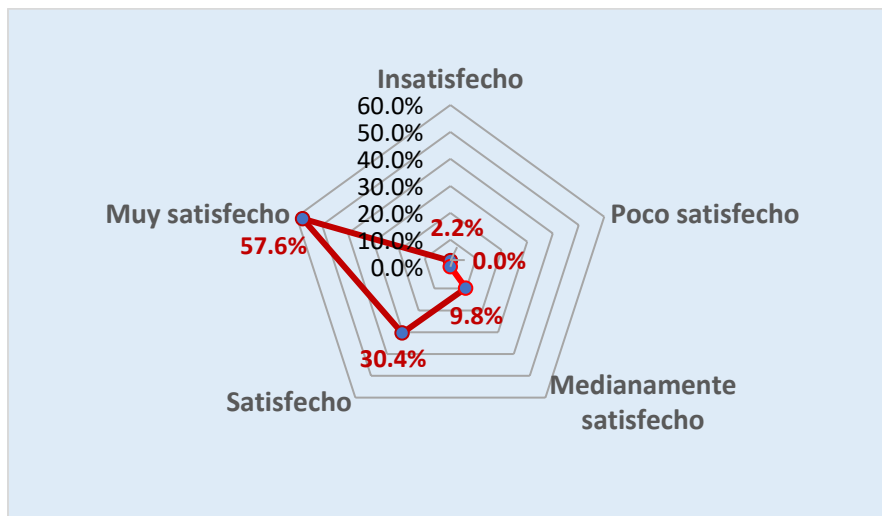
La **Figura 2** presenta una visión del desarrollo profesional, a través de diferentes indicadores que dan cuenta de los reconocimientos y oportunidades recibidos por los graduados en las empresas en las que laboran. Al menos un 67% de ellos han recibido al menos un curso de capacitación al año. Un amplio porcentaje de los graduados ha tenido la oportunidad de poner en práctica sus ideas o planes de innovación en la empresa (77,2%), exponer sus conocimientos en la práctica diaria (94,6%) y fundamentalmente el 100% de ellos declaró que se encuentra desarrollando la actividad para la que fue contratado. Por el contrario, un grupo mayoritario reconoce que no ha recibido algún tipo de promoción (80,4%), no existen planes de promoción o ascenso en la empresa (58,7%) y tampoco ha sido reconocido con un incentivo económica por su trabajo (66,3%); sin embargo, un 58,7% del grupo indica que sí han sido reconocidos con algún incentivo no económico. No se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$) entre los varones y las mujeres.

Figura 2: Oportunidades y reconocimientos en la empresa en la que labora



Respecto al grado de satisfacción con el puesto de trabajo realizado en la empresa en la que prestan sus servicios, como se aprecia en la **Figura 3**, un 57,6% de este grupo afirma sentirse muy satisfecho, mientras que el 30,4% se siente satisfecho; sólo el 12% se siente medianamente satisfecho o insatisfecho. No se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$) entre el grupo de hombres y el de mujeres.

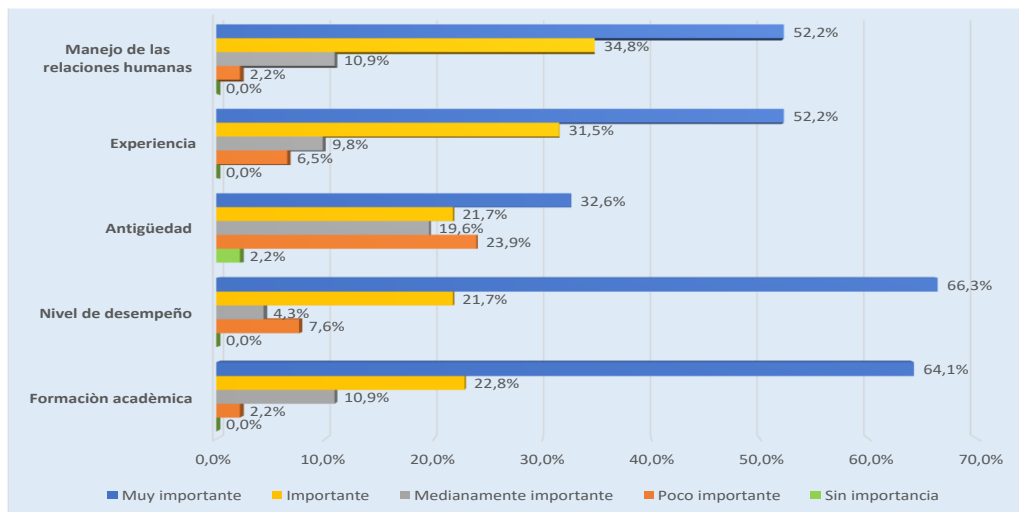
Figura 3: Grado de satisfacción con el puesto de trabajo desempeñado





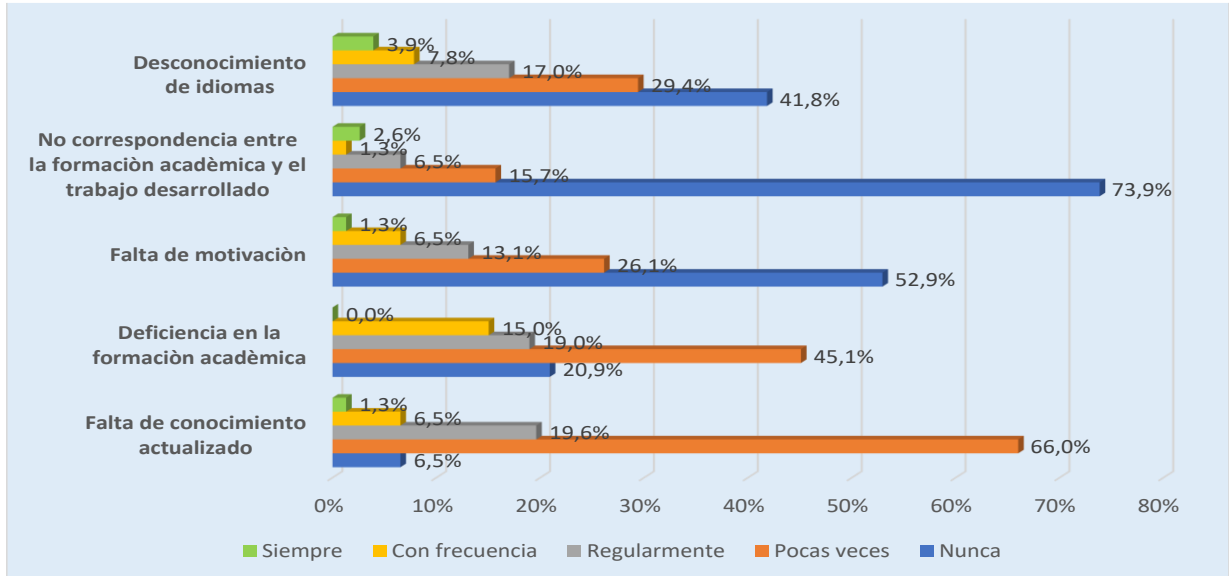
La **Figura 4** muestra una relación de distintos indicadores considerados en mayor o menor medida al momento de conceder una promoción o mejora salarial en las empresas, de acuerdo con lo indicado por los graduados. Así, se consideran muy importantes o importantes de forma mayoritaria la formación académica (87,0%), el nivel de desempeño (88,0%), experiencia (83,7%), manejo de las relaciones humanas (87,0%). Sólo la antigüedad en la empresa escapa de esta tendencia, situándose en un discreto 54,3%. Tampoco se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$) entre el grupo de varones y el de mujeres.

Figura 4: Importancia de atributos y valores para la promoción o mejora salarial



La **Figura 5** muestra las limitaciones en el desarrollo profesional a las que deben hacer frente los graduados que se encuentran laborando. Destacan por presentarse regularmente, con frecuencia o siempre: la deficiencia en la formación académica (34,0%), el desconocimiento de idiomas (28,8%), la falta de conocimiento actualizado (27,5%). Cabe resaltar que solamente en el caso de las limitaciones por falta de motivación se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) entre el grupo conformado por los varones y el grupo conformado por las mujeres.

Figura 5: Limitaciones en el Desarrollo Profesional



Finalmente, con respecto al uso de las distintas competencias, por parte de los graduados en su actividad laboral, destacan por presentarse con frecuencia o siempre: las habilidades de comunicación y relaciones interpersonales (96,7%), la capacidad de adaptación (92,8%), la planificación y organización (91,5%), la toma de decisiones y resolución de conflictos (86,9%), la capacidad de trabajo en equipo (85,6%), la creatividad e innovación (84,3%), el liderazgo y la capacidad de persuasión (79,1%). Las competencias menos frecuentes en su utilización son: el análisis de datos (54,9%) y las herramientas informáticas y otros idiomas (49,7%). En este apartado no se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$) entre el grupo de hombres y el de mujeres.

El estudio presente caracteriza la inserción laboral y el desarrollo profesional de los graduados universitarios de la carrera de fisioterapia, en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. A juicio de los autores, constituye uno de los primeros trabajos de este tipo en el área de la fisioterapia, en la localidad.

Se observa una proporción mayoritaria (85%) que se encuentra laborando, de ese grupo el 20% tiene al menos dos trabajos. También es interesante destacar que un 60,1% de aquellos que están trabajando lo están haciendo en relación de dependencia y una amplia mayoría (99,3%) que manifiesta que el trabajo que desempeñan guarda relación con los estudios realizados. Del 15% del grupo que conforman los profesionales desempleados, el 37% señala que no encuentra trabajo a pesar de buscarlo y subraya que la causa principal es la escasez de oferta laboral. Estas cifras difieren respecto a los valores reconocidos por el INEC en sus indicadores laborales del año 2016, que señalan un desempleo del 5,3% y un empleo



adecuado del 41%; también difieren respecto al informe de la OIT, del año 2017, en el cual se había previsto que la cifra de desempleo para América Latina y El Caribe alcanzaría el 8,4%.

En cuanto a los niveles salariales, casi el 53% de quienes están trabajando perciben un salario cuyo nivel va de 400 USD a 799 USD, mientras que aproximadamente un 20% percibe un salario cuyo nivel va de 800 USD a 1.199 USD. La diferencia es estadísticamente significativa ($p < 0,05$) al comparar el grupo de hombres y mujeres. En el caso de quienes tienen un segundo trabajo, estos representan el 42,1% para aquellos que perciben un salario cuyo nivel va de 400 USD a 799 USD y un 10,5% para aquellos que perciben un salario cuyo nivel va de 800 USD a 1.199 USD. Por su parte, el citado estudio del INEC, 2016 establece que el ingreso laboral promedio de una persona con empleo es de 473,54 USD, mientras que en la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), del año 2013, se señala que los ingresos promedio a nivel nacional de la población ocupada, según su nivel de instrucción son: primaria (280 USD), secundaria (407 USD), superior/posgrado (708 USD), existiendo diferencias importantes en los ingresos dependiendo del género.

Respecto al desarrollo profesional, si bien es cierto que se destaca el haber recibido capacitación y la posibilidad de contribuir con ideas propias en las empresas en las que laboran, un 80,4% reconoce no haber recibido ningún tipo de promoción y casi un 60% señala que en las empresas no existen planes de promoción o ascenso. También se destaca la poca existencia de reconocimientos económicos, pero en cambio se reconocen los reconocimientos no económicos. Alrededor del 58% se siente muy satisfecho con el puesto de trabajo en la empresa para la cual labora. Por su parte, respecto a las limitaciones en el desarrollo profesional, destacan la deficiencia en la formación académica, el desconocimiento de idiomas, la falta de conocimiento actualizado.

Conclusiones

Existe un porcentaje de profesionales del área de fisioterapia en situación de desempleo superior al señalado en las estadísticas locales e internacionales; en cuanto a su remuneración salarial casi un 30% percibe niveles superiores a los 800 USD. Las limitaciones existentes, reveladas en el presente estudio se pueden sintetizar en la escasa información de estudios similares que permitan comparar adecuadamente los resultados de esta investigación. Por otro lado, en el aspecto metodológico también debe mencionarse las relacionadas con el tamaño muestral y el tipo de muestreo utilizado; si bien es cierto se cumple con el cálculo y



el proceso de selección de forma correcta, la intención original era incluir al total de la población objeto de estudio, lo cual no fue posible debido al comienzo de la pandemia.

El presente trabajo se destaca por estar entre los primeros que centran su interés en los graduados de la carrera de fisioterapia a nivel local, lo que lo convierte en un referente importante para el análisis de la situación laboral de estos profesionales. Por ello, se recomienda realizar otros estudios similares que permitan ampliar el tamaño de la población estudiada y tener así un panorama más claro de la situación real de estos profesionales. Además, también sería idóneo y así se sugiere, el desarrollo de un estudio complementario que muestre el seguimiento y complemente la información del presente trabajo.

Referencias Bibliográficas

Aristegui, I. (2013). La inserción laboral en el siglo XXI: los futuros perfiles profesionales. *Revista Latina de Sociología*, 3, 43-53.

Balseiro, C., Zarate, R., Matus, R., Balan, C., Sacristán, F., García, M., & Pérez, A. (2012). Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las (os) egresadas (os) del Plan Único de Especialización en Enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de doce años. *Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 9(1).

Coraggio, J. L. (1992). Economía y educación en América Latina: Notas para una agenda de los 90. *Ponencias*, 6, 3-4.

Dalmau, M., Llinares, M., & Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral. Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *REVISTA ESPAÑOLA DE DISCAPACIDAD*, 1(2), 95-118.

Fachelli, S., & Planas, J. (2014). Inserción profesional de los universitarios: De la expansión a la crisis. *Revista Española de Sociología*, 0(21).
<https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65360>



Fernández, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de gestión*, 2(1), 65-92.

García-Blanco, M., & Cárdenas-Sempértegui, E. B. C. (2018). La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XX1*, 0(0). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16209>

Gómez, M. (2012). La noción de empleabilidad: Una mirada desde la perspectiva de las organizaciones. *Katharsis*, 0(13), 63-84.

González, C., & Martínez, P. (2015). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: Un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167-183. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232071>

Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador. (2016). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. Indicadores Laborales Junio 2016. http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2016/Diciembre-2016/122016_Presentacion_Laboral.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador, Comisión de Transición hacia el Consejo de Igualdad de Género, & ONU Mujeres. (2013). Mujeres y hombres del Ecuador en cifras III: Serie información estratégica. Editorial Ecuador. http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Socioeconomico/Mujeres_y_Hombres_del_Ecuador_en_Cifras_II_I.pdf

Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussaillant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58.

López Ledesma, S. (2021). INSERCIÓN LABORAL Y DESIGUALDAD EXISTENTE EN EL MERCADO LABORAL.

Madero, S. M. M. (2010). Factores relevantes del desarrollo profesional y de compensaciones en la carrera laboral del trabajador. *Contaduría y Administración*, 232, 109-130.



Martínez-Rodríguez, F., & Carmona, G. (2010). Test de factores socio personales para la inserción laboral de los jóvenes: Un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios sobre Educación*, 18(0), 115-138. https://doi.org/-DOI_NO_DISPONIBLE_-_DOI_NOT_AVAILABLE-

Organización Internacional del Trabajo. (2016, 2017). Informe Mundial Sobre Salarios. <http://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-wage-report/lang--es/index.htm>

Organización Internacional del Trabajo. (2017, enero 12). World Employment and Social Outlook: Trends 2017. http://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2017/WCMS_541211/lang--es/index.htm

Pastor, J. M., & Peraita, C. (2014). La inserción laboral de los universitarios españoles. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(1), 252-266.

Pelayo, M. (2012). Capital Social y Competencias Profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral. http://www.academia.edu/download/36190951/CAPITAL_SOCIAL_Y_COMPETENCIAS_MARIANA_-_copia.pdf

Pérez Yacelga, M. F., & Ormaza Vega, G. M. (2015). Estudio de empleabilidad de los graduados de la carrera de Terapia Física de la Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/5924>

Pineda, R. del C., Moreno, A., & Manciatí, R. X. (2021). Inserción laboral de los graduados de ingeniería comercial / administración de empresas de las universidades categorías A y B de la provincia de pichincha – Ecuador. *Economía y Negocios*, 12(1), 96-106.

Sierra, V., & Velázquez, R. (2022). El seguimiento a graduados: Un vínculo entre las instituciones de educación superior y la sociedad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1). www.rces.uh.cu

UCSG. 2018. «Informe Ejecutivo del Seguimiento y Atención a Graduados de la UCSG».



Vega, Amando. 2016. «La inserción laboral de los jóvenes: a propósito de la PCPI». *Revista de Educación Social* 23:75-99.

Vega, Juan Francisco Vega, y Enrique Iñigo. 2011. «El desarrollo laboral de los jóvenes profesionales: 20 años de estudios de seguimiento de los egresados de las universidades cubanas». *Revista Educación y Ciencia (ISSN 2448-525X)* 7(27).

Vicerrectorado Académico. 2012. «Estudio de Empleabilidad de los Graduados (UCSG)».

Weller, Jürgen. 2007. «La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos». *Revista de la CEPAL*.



EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN EN PANAMÁ: PROYECCIONES PARA EL SIGLO XXI

THE FUTURE OF EDUCATION IN PANAMA: PROJECTIONS FOR THE 21ST
CENTURY

Nuris Angelina Torres,

Universidad de Panamá, Departamento de Tecnología Educativa en la Facultad de
Ciencias de la Educación, Panamá

Correo: nury.torres@up.ac.pa Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7847-2740>

*Autor de correspondencia: nury.torres@up.ac.pa

Fecha de recepción: 22/07/2022 / Fecha de aceptación: 05/10/2022

Resumen

La educación en el mundo contemporáneo tiene un desafío tremendo, porque los cambios que se vienen realizando se vienen dando de una manera increíblemente veloz que ya no podemos seguir educando con las mismas cosas que sabemos de siempre, debemos educar para conceptos que no sabemos. Ya que en el futuro tal como se presenta en la sociedad contemporánea se encuentra repleto de nuevos acontecimientos que son como una caja de pandora que no sabemos que saldrá o más que nada; conque sorpresa nos vendrá en cada una de las diferentes áreas del conocimiento ya sea ciencia, tecnología, ingeniería, organización social de las relaciones humanas o interpersonales, entre otros que podemos seguir enumerando. Razón por la cual estoy segura de que el gran desafío es convertir a los docentes en una gran herramienta de conocimientos creativos que lo impulse a desempeñar su rol de una manera favorable y de adaptabilidad a los nuevos cambios que se enfrentara.

Palabras Clave: Educación, conocimientos, sistema educativo, sociedad contemporánea

Abstract

Education in the contemporary world has a tremendous challenge, because the changes that are being made are taking place in an incredibly fast way that we can no longer continue educating with the same things that we always know, we must educate for concepts that we do not know. Since the future as it is presented in contemporary society is full of new events



that are like a pandora's box that we do not know what will come out or more than anything; So, what surprise will come to us in each of the different areas of knowledge, be it science, technology, engineering, social organization of human or interpersonal relations, among others that we can continue listing. Reason why I am sure that the great challenge is to turn teachers into a great tool of creative knowledge that encourages them to perform their role in a favorable way and adaptability to the new changes that they will face.

Keywords: Education, knowledge, educational system, contemporary society

Introducción

Resumido, pero interesante se considera el artículo: “El Futuro de la educación en Panamá: Proyecciones para el siglo XXI, un resumen que presenta diversos y vastos desafíos que tiene el país hacia el futuro, presentando en su primer apartado, aspectos de la formación educativa en un contexto general, detallando el desarrollo que han impulsado a través de la actividad investigativa, comprensión y valoración en condiciones diferentes a las del pasado reciente.

A través de los contenidos sobre: La Educación actual: Fortalezas y debilidades, referenciamos las debilidades y habilidades del pensamiento que necesita tener en cada momento, considerados indispensables en el siglo XXI, en la sociedad del conocimiento. De igual manera, se efectúa un análisis reflexivo sobre el futuro de la educación en Panamá, nos permite tener una panorámica o identidad dependiendo el caso y eso nos lleva a ser parte de un todo ya que la cultura no es estática. Al leer este artículo pensarán que aunque se vea de una manera insurrecta y aunque se vea de una manera con un poco de incredulidad o de fantasía pero es una realidad por la cual atravesará la educación en el mundo. Esperemos que en este futuro prometedor logremos crear e innovar para llegar al nivel de los demás países que han incrementado sus investigaciones.

CONTENIDO:

La Educación en el Mundo Contemporáneo

La formación educativa en un contexto general presenta grandes rasgos de desarrollo que han impulsado la actividad investigativa, comprensión y valoración en condiciones diferentes a las del pasado reciente. En ese contexto, desde su génesis republicana, la



educación panameña estuvo influenciada de por las congregaciones religiosas llegadas con la invasión española al continente americano.

Tras o expuesto, es posible justificar las teorías vigentes del mundo contemporáneo, el cual abarca los siglos XIX y XX, se caracteriza por las revoluciones y las grandes transformaciones artísticas, demográficas, sociales, políticas, tecnológicas y económicas. Es evidente que la educación se apega a rasgos diversos en una sociedad cada vez más abrumada por la cantidad, variedad, complejidad y escala de problemas que necesitan ser resueltos.

Para Gary F. Martin Narbona de la Revista Virtual Guías de Praxis, dentro de los cambios educativos a través de una adecuación virtual adelantada y exigida por la crisis del Covid 19: “La mayoría de los panameños estamos de acuerdo con que la metodología presente en un día escolar común es obsoleta. Creado en la era industrial, el sistema de línea de ensamblaje que tenemos tiene poca relevancia para que los niños prosperen en el mundo actual. Además, vivimos en un país donde las personas son sumamente intolerantes al cambio, en especial en tiempos de gran incertidumbre. A pesar de todas las innovaciones y cambios a nivel mundial en los sistemas educativos, en Panamá aun no vemos cambios significativos”. (Martin, 2017)

La educación actual se basa en el método científico, ya que se busca que los estudiantes aprendan no solo a pensar, sino también a actuar, predecir y resolver, tener pensamiento crítico, en un mundo educativo renovado, para lo cual es básico el trabajo en equipo para intercambiar ideas y fomentar la cooperación. La hipótesis contemporánea de que para competir en el mundo globalizado y en la economía del conocimiento, es necesario invertir a largo plazo en educación, ya que los países desarrollados tienen un nivel de educación tres veces superior al que poseen la mayoría de los países latinoamericanos.

La Educación Actual: Fortalezas y Debilidades

Nuestros educadores en la actualidad deben tener claro cuáles son sus fortalezas, debilidades y habilidades del pensamiento que necesita tener en cada momento para atrapar y atraer a ese estudiante Milenio que se encuentre detrás de un monitor o sentado en una banca en un aula. Es por eso que es importante que los mismos desarrollen habilidades que



lo lleven al éxito de transmitir de manera ingeniosa y precisa esa cultura, conocimiento y aprendizaje significativo para los estudiantes, debe desarrollar con pulcritud un lenguaje no solamente tener una buena dicción, un buen tono de voz, sino que debe tener una buena presencia, convicción para toca cada concepto, seguridad del tema que está tratando y más que nada el aprendizaje en dos vías todo esto transmite civilidad.

Viendo desde otra perspectiva donde el docente cronológicamente es un intermediario entre el pasado ayer y el futuro hoy. Para Xiomara Julissa Bloise Edmon doctoranda en la Universidad del Istmo de Panamá: “La calidad de la educación responde a la presencia de factores múltiples por la débil formación y motivación del personal docente que tiene que capacitarse y actualizarse en los sistema de pedagogía y educación para poder brindar una enseñanza de calidad a los alumnos dentro de un sistema, los avances tecnológicos brindan una herramienta para este fin de la enseñanza en la cual si se utiliza bien avanzaremos en el campo del saber que es cambiante según la necesidad así lo requiere”. (Bloise, 2019)

Se ve como inimaginable, pero todo puede suceder, en el futuro será necesario que todos los jóvenes del mundo asistan a universidades o institutos profesionales a nivel superior. Para reclutar a los nuevos estudiantes ya no usarán las pruebas PISA para saber o ver cómo fue el avance de los estudiantes en los años anteriores, pero los mismos entrarán a Instagram o a cualquier red social para ver los comentarios o los logros, mecanismos o técnica de aprendizaje que utilizaron para ingresar a las diferentes carreras.

El Futuro de la Innovación Educativa

Si pensamos nosotros que el canal de Panamá es lo más importante en el país, pues debo decirle que no. Ya que lo importante por encima del canal es el futuro de la innovación educativa, a través del conocimiento que adquieran nuestros estudiantes, porque cuando nuestro país logre que nuestros estudiantes creen o innoven artefactos que nuestro país logre comercializar a nivel mundial y trascienda mundialmente a las industrias farmacéuticas, de telecomunicación o automotriz y sepan que es una marca panameña, podemos deducir entonces que el futuro de la educación del ha salido de estar estática como nos encontramos en estos momentos. Para la resolución de estos problemas se dio en nuestro país el Primer



Congreso de Educación de la Región Occidental, evento bajo la organización del Centro de Competitividad de la Región Occidental (CECOM-RO):

Los representantes de la UNESCO, Ricardo Martínez y Ramón Iriarte, ofrecieron la charla: “Educación para el futuro y futuro de la educación”, durante el tercer día (ayer jueves), del Primer Congreso de Educación de la Región Occidental de Panamá, evento bajo la organización del Centro de Competitividad de la Región Occidental (CECOM-RO). Los representantes de la UNESCO enfatizaron “en la necesidad de desarrollar las habilidades del siglo XXI, basadas en la nueva modalidad digital y virtual, pero considerando que esta dejará por fuera del sistema educativo a las personas que no cuenten con las condiciones y recursos necesarios para una conectividad efectiva”. (ensegundos.com.pa, 2021)

Hacer un análisis reflexivo sobre el futuro de la educación en Panamá, nos permite tener una panorámica o identidad dependiendo el caso y eso nos lleva a ser parte de un todo ya que la cultura no es estática. Debemos transmitirla siempre por una perspectiva y una posibilidad de transformación de manera que la lengua y la cultura son parte intrínsecas que debe poseer cada educador del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

Bloise, X. (1 de Agosto de 2019). Universidad del Istmo de Panamá. Obtenido de Las debilidades y fortalezas de la educación panameña: <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-del-istmo-panama>

Ensegundos.com.pa. (21 de Enero de 2021). Educación para el futuro y futuro de la educación. Obtenido de Revista Virtual ensegundos.com.pa: <https://ensegundos.com.pa/2021/01/22/educacion-para-el-futuro-y-futuro-de-la-educacion/>

Martin, G. (21 de Noviembre de 2017). Revista Virtual Guías de Praxis. Obtenido de Educación para el siglo XXI: <https://www.holapraxis.com/post/educacionparaelsigloxxi>



ANÁLISIS EVALUATIVO DE LAS PRUEBAS CERTIFICADAS EN EL IDIOMA INGLÉS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: VENTAJAS Y OPORTUNIDADES

EVALUATIVE ANALYSIS OF CERTIFIED TESTS IN THE ENGLISH LANGUAGE FOR HIGHER EDUCATION: THREATS AND OPPORTUNITIES

Suri Hiatis Palacios Barrios,

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

Correo: suri.palacios@up.ac.pa Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7160-7668>

*Autor de correspondencia: suri.palacios@up.ac.pa

Fecha de recepción: 23/07/2022 / Fecha de aceptación: 10/10/2022

Resumen

Las ventajas y oportunidades que nos presentan las pruebas certificadas en el idioma inglés para la enseñanza superior forman parte del análisis investigativo que realizamos a través de este estudio. A partir de la experiencia adquirida como docente del Departamento de Inglés en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, consideramos que los problemas de las pruebas estandarizadas en el idioma inglés como requisito en diferentes planes curriculares de enseñanza superior, parecieran obstaculizar las temáticas que se abordan en clases, en el uso incorrecto de estructuras gramaticales, problemas de comprensión, tanto oral como escrita, dificultades al iniciar, mantener y concluir una conversación fluida en diferentes situaciones comunicativas, entre otros. El objetivo central de este trabajo consiste en validar un diseño para evaluar el nivel de aprendizaje del idioma inglés como requisito académico para los estudiantes del nivel de enseñanza superior. De igual manera, se presenta una breve reseña sobre los aspectos fundamentales de la validación de pruebas certificadas, la medición en niveles de suficiencias del idioma, análisis las fases para el cotejo de pruebas estandarizadas y la conformación estratégica de la inteligencia múltiple como forma de aprender idiomas extranjeros.

Palabras Clave: Inteligencia múltiple, educación superior, evaluación, pruebas estandarizadas.



Abstract

The advantages and opportunities presented by certified tests in the English language for higher education are part of the investigative analysis that we carry out through this study. Based on the experience acquired as a teacher in the Department of English at the Faculty of Humanities of the University of Panama, we consider that the problems of standardized tests in the English language as a requirement in different higher education curricula, it seems to hinder the topics which are addressed in classes, in the incorrect use of grammatical structures, comprehension problems, both oral and written difficulties in starting, maintaining and concluding a fluid conversation in different communicative situations, among others. Thus, the main goal of this work is to validate a design to assess the level of English language learning as an academic requirement for students at the higher education level. In the same way, a brief review is presented on the fundamental aspects of the validation of certified tests, the measurement in levels of sufficiency of the language, analysis of the phases for the comparison of standardized tests and the strategic conformation of multiple intelligence as a way of learning a foreign language.

Keywords: multiple intelligence, higher education, evaluation, standardized tests

Introducción

El objetivo de este estudio relacionado al: Programa de Doctorado en Educación con Énfasis en Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Panamá, es identificar las tendencias que se presentan en cuanto al nivel de dominio de inglés de los futuros egresados de las universidades de Panamá. El contexto de estudio es basado en los sistema de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, aportando un análisis de sus ventajas y oportunidades, pretendiendo servir de insumo para otros estudios que se están llevando a cabo en el marco de la evaluación de pruebas estandarizadas del idioma inglés, con miras a la elaboración de un plan de acción que propenda por la potenciación de las fortalezas y por el mejoramiento de las debilidades de las pruebas como requisito para culminación de grado.



Se presenta en primera instancia las generalidades de las pruebas certificadas en el idioma inglés, un proceso ejecutado a través de las instituciones de enseñanza superior, las cuales han requerido de aplicaciones de pruebas idiomáticas, validadas para demostrar el nivel de competencias y habilidades lingüísticas, necesarias para mantenerse a flote en una sociedad llamada a estandarizar las comunicaciones a través del idioma inglés.

El segundo apartado lo constituyen las pruebas estandarizadas como forma de medición en los niveles de suficiencias del idioma inglés, un proceso de medición de tipo formativo en la enseñanza superior, además, de mencionar los aspectos fundamentales de la calificación de los niveles de competencias de un estudiante con respecto a variables científicas como; el conocimiento, uso y aplicación, basado en técnicas lingüísticas. De igual manera, se hace referencia a la evaluación como instrumento de aprendizaje, basado en la realización de pruebas para la medición en los niveles de suficiencias del idioma inglés. La inclusión de preguntas o la aplicación de instrumentos virtuales para emitir ciertos criterios, principalmente en las evaluaciones por competencias es potencialmente algunos de los factores requeridos para una función acreditada.

Se destaca el tópico de la inteligencia múltiple utilizada para aprender idiomas, como una estrategia que permite mejorar las habilidades aplicadas en el contexto de la formación educativa, principalmente en el desarrollo de actividades tendientes a pasar por un proceso de evaluación. A través de las conclusiones se hace un llamado a tener en cuenta para próximas investigaciones el enfoque y la importancia de exponer a los estudiantes al desarrollo del tipo de ejercicios que se utilizan posteriormente en el diseño de las pruebas estandarizadas con el fin de hacer una contextualización y entrenamiento en cuanto a las características de la prueba.

El análisis se hizo con base en los resultados de los exámenes realizados a los estudiantes que aplican cada año en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, como requisito de grado, una evaluación de gran repercusión y un elemento del currículo de los diversos planes de estudio.

CONTENIDOS:



Generalidades de las pruebas certificadas en el idioma inglés

Actualmente las instituciones de enseñanza superior han requerido de aplicaciones de pruebas idiomáticas, validadas para demostrar el nivel de competencias y habilidades lingüísticas, necesarias para mantenerse a flote en una sociedad llamada a estandarizar las comunicaciones a través del idioma inglés.

Para tales fines, las universidades indicarán los requisitos que se necesitan a través de una variedad de pruebas, que incluyen un puntaje general mínimo, requeridos en los niveles de escritura, lectura, escucha y conversación fluida. Algunas de estas evaluaciones son citadas para otros fines, tales como: Obtención de visas (*dependiendo del país de elección*), certificaciones de negocios, trámites legales, entre otros.

Elementos para la elaboración de las pruebas certificadas en idiomas

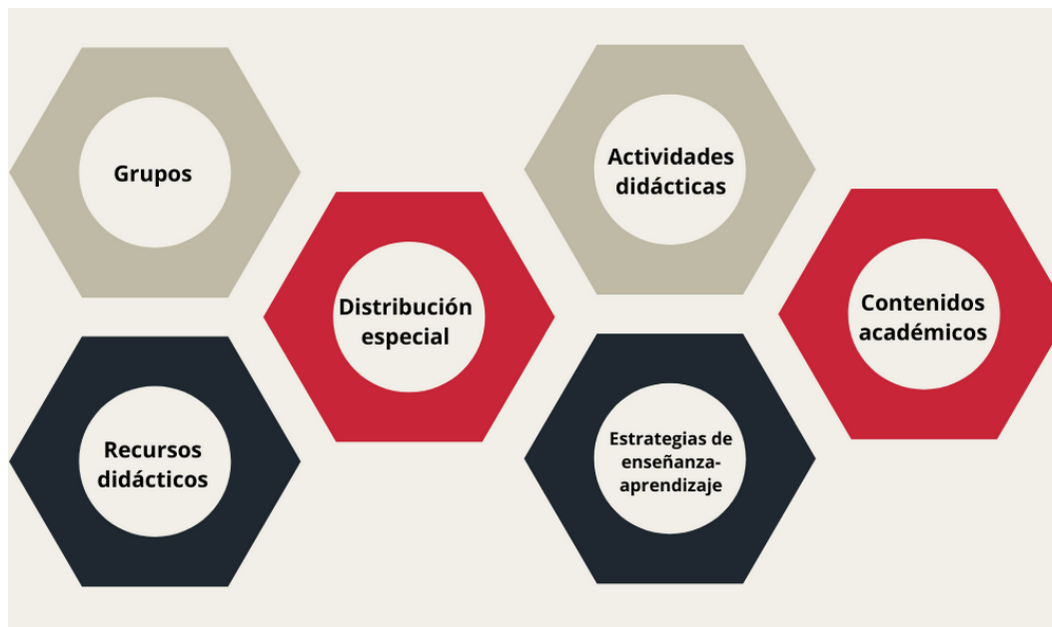


Figura 1. Elementos para la elaboración de las pruebas certificadas en idiomas.

Ese mismo orden, instituciones de enseñanza superior han tomado ciertas iniciativas como lo presenta la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología (UNICyT) a través



de un Proyecto de Modificación del Reglamento de Idiomas reconocidos por UNESCO¹, donde hace las siguientes consideraciones:

“Como requisito de egreso, se exige a los estudiantes de programas de postgrado demostrar conocimientos de un segundo idioma adicional al suyo que le permita leer bibliografía de la especialidad. La finalidad obedece al establecimiento de las políticas y normas internas que regulen y aseguran el cumplimiento de uno de los requisitos de permanencia de los programas o requisitos de egreso de las carreras que ofrece la Universidad”. (UNICyT, 2021)

De igual manera, Ilka Riquelme y María Del Cid, docentes del Centro Regional Universitario de San Miguelito de la Universidad de Panamá, han presentado una propuesta para la revisión del instrumento técnico para la certificación en el idioma inglés, como un requisito para obtener el grado de licenciado o técnico en la Primera Casa de Estudios del país:

“Las reglamentaciones de la Universidad de Panamá le exigen a todos los estudiantes que se matriculan en una carrera que los lleve al grado de Licenciado o Técnico, obtener una certificación que les acredite su suficiencia en el idioma inglés denominado: “Examen de certificación en Inglés”, como requisito para la obtención del grado (Ley 2 de la República de Panamá del 14 de enero de 2003; Aprobado en reunión extraordinaria del Consejo General Universitario 9-08 celebrada el 23 de abril de 2008, de la Universidad de Panamá)”. (Del Cid, 2018)

A través de este estudio, se hizo una revisión del instrumento, en donde se identifica que el mismo, presenta algunas dificultades asociadas con el uso poco frecuente de los términos y conceptos vertidos en las preguntas, que no son del uso cotidiano de los estudiantes. Se analizaron los elementos que intervienen para aprobar el examen, a través de una encuesta aplicada a los estudiantes que asisten a realizar dicho examen; las variables para medir dichas

¹ La UNESCO también considera al español, pero este idioma no se incluye ya que es el oficial de Panamá y no representa una segunda lengua para los estudiantes de UNICyT



dificultades que se encuentran dentro del contenido del mismo examen e igualmente se entrevistaron a los profesores que aplican el examen.

Estas referencias institucionales ponen en evidencia la importancia académica y profesional que revierten las certificaciones del idioma inglés, como requisito, refrendando una actividad evaluada y avalada, desde la calidad del dominio lingüístico; además, demuestra de manera oficial que se cuenta como oportunidades profesionales, ya que ofrece garantías a las empresas u otras entidades para contratar o aceptar a quienes demuestran sus conocimientos del idioma.

Las pruebas estandarizadas como forma de medición en los niveles de suficiencias del idioma inglés.

El proceso de medición de pruebas estandarizada de tipo formativo en la enseñanza superior es un intento por determinar los niveles de competencias de un estudiante con respecto a variables científicas como; el conocimiento, uso y aplicación, basado en técnicas lingüísticas. La diferencia entre la formación en el aula de clases y lo que se hace mediante las pruebas estandarizadas radica en la formalidad evaluativa, es decir, en la forma sistemática de cómo se equiparan los niveles de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad se pone en evidencia la problemática existente en las universidades latinoamericanas; muchos de sus estudiantes no muestran un adecuado dominio del idioma inglés, tomando en cuenta que es un requisito para concluir sus estudios universitarios. Las causas pueden evidenciarse a través de la medición que representan las pruebas estandarizadas, donde se manifiestan con suma cotidianidad, los conocimientos y capacidades que se necesitan para una comunicación eficaz en el dominio de la lengua inglés, lo que demuestra que se requiere enfatizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles. No obstante, los métodos de evaluación en forma general constituyen una de las mayores preocupaciones de los profesores.

La insuficiente calidad del aprendizaje de la lengua inglés en las instituciones universitarias es percibida por los profesores y los propios estudiantes quienes manifiestan frecuentemente su incapacidad de establecer una comunicación eficaz en la lengua inglés.



Estos planteamientos, a su vez, entran en contradicción con los altos índices de rendimiento académico con los cuales los estudiantes acreditan las asignaturas que componen la disciplina idioma inglés a través de un examen que muestra insuficiencias en el proceso de evaluación que se lleva a cabo en las asignaturas que integran esta disciplina.

Fases para la medición de las pruebas estandarizadas

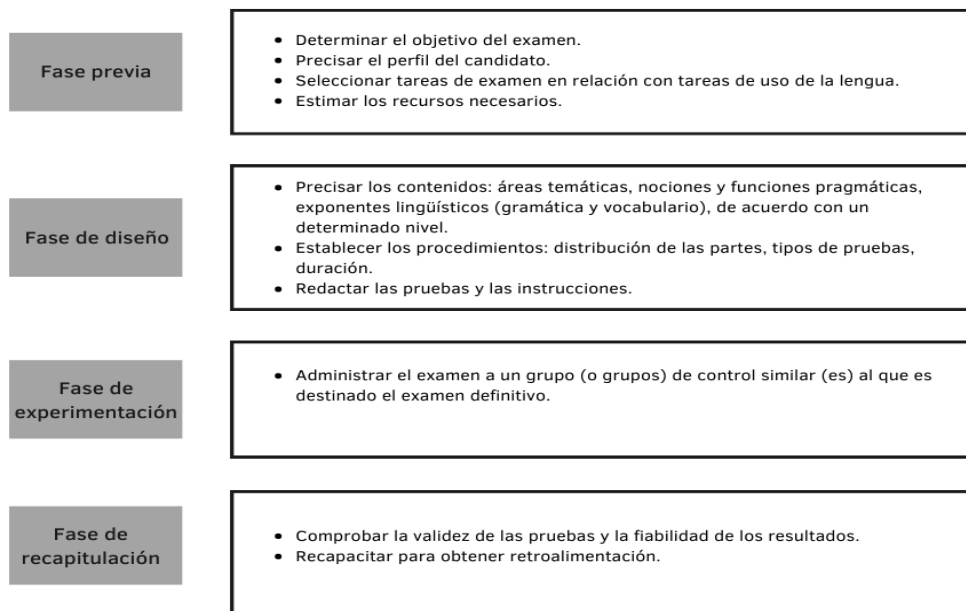


Figura 2. Fases para la medición de las pruebas estandarizadas

Aun así, las pruebas estandarizadas como forma de medición de nivel de suficiencias en el idioma inglés no están limitadas a medir solamente el logro académico, pues también pueden considerarse para evaluar muchos otros elementos más y aplicarse para evaluar grupos de estudiantes independientemente de la su carrera universitaria o perfil profesional, pues lo medible es el nivel de suficiencia lingüística y comunicativa tanto oral como escrito en el idioma extranjero, considerando los parámetros previamente establecidos. De allí que, la interrogante frente a estos hechos es ¿qué tan necesaria es la evaluación estandarizada?, valorando que la principal característica de las pruebas estandarizadas es administrar a una gran cantidad de personas, cuyas respuestas se califican de manera automática.



Para la Magistra Juana Idania Pérez, especialista en pruebas normalizadas del idioma inglés en la Universidad Autónoma de Barcelona:

“Todos estos problemas relacionados con el aprendizaje de la lengua inglés que nos surgen en las prácticas instruccionales en las aulas universitarias, nos recomiendan asumir esta problemática desde la investigación para explorar esta realidad y analizar los factores que están incidiendo en la baja calidad del aprendizaje desde la percepción que de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua que tienen los profesores y estudiantes, e integrar a su vez la evaluación dentro del proceso educativo para mejorarlo, de modo que nos ayude a observar los procesos de aprendizaje de la lengua, sus particularidades para comprenderlos mejor y regularlos en función de cada individuo o grupo”. (Pérez, 2007)

Estas apreciaciones indican que estamos frente a una problemática educativa, en concordancia con las demandas de las asignaciones incluidas en las pruebas del idioma inglés, además, de la urgencia de analizar las evaluaciones llevadas a cabo en los niveles de las competencias comunicativas que no se corresponden con las exigencias encontradas en los cursos habituales.

Por otra parte, una reflexión a lo que acontece dentro del proceso de evaluación de la lengua inglés, permite comprobar que coexisten múltiples y diversos modelos evaluativos entre los profesores de inglés y no existe un relativo consenso en cuanto a qué evaluar y cómo evaluar la lengua unido a la escasa voluntad de renegar de principios que se asumieron como válidos en la enseñanza tradicional de la cual ellos mismos fueron objeto en la universidad, es decir, que los estilos evaluativos de muchos de los profesores son el resultado de modelos percibidos y tomados de otros.

La evaluación como instrumento de aprendizaje

Las evaluaciones como instrumento de aprendizaje tienden a ser confundidas con la realización de pruebas para la medición en los niveles de suficiencias del idioma inglés, siendo la orientación de estas últimas la medición cuantitativa de los aprendizajes. De allí que, reenfocando la evaluación como un instrumento de aprendizaje, se hace necesaria la



inclusión de preguntas o la aplicación de instrumentos virtuales que consideren ciertos criterios inmersos principalmente en las evaluaciones por competencias, que es potencialmente algunos de los factores requeridos para una función acreditada, que es considerada en las evaluaciones a nivel internacional.

Estos parámetros se utilizan para calificar potencialmente los resultados, desde una perspectiva estandarizada dirigida a contactar los resultados a través de un proceso sistemático, tendiente a orientar en gran medida hacia lo cualitativo de las pruebas.

La utilización de estos parámetros nos permitiría diagnosticar el nivel de conocimientos de la lengua extranjera de los estudiantes, si se aplica al momento de ingreso a la universidad, el cual por experiencia conocemos que existen diferencias sustanciales, conocer sus intereses, motivaciones, aspiraciones, actitudes en relación con la lengua inglés desde sus inicios para poder planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua que atienda a la diversidad de estudiantes que entran a nuestras aulas.

En los tipos de evaluación por competencias, las pruebas *parciales (aunque no son el único instrumento que se utiliza)* son consideradas uno de los de mayor importancia por el profesor al estar reglamentado oficialmente en el sistema de evaluación de la asignatura.

Así pondríamos en práctica desde el comienzo del ciclo del aprendizaje del idioma inglés, una evaluación formativa de la lengua encaminada a regular todo el proceso y que a la vez vaya propiciando al alumno las herramientas necesarias que le posibiliten regular su aprendizaje. Esto es percibido por docentes y estudiantes, no solo por el énfasis requerido por los resultados de las pruebas, sino por el valor que les adjudica a los resultados obtenidos como requisito académico a nivel universitario.

La evaluación como técnica de aprendizaje

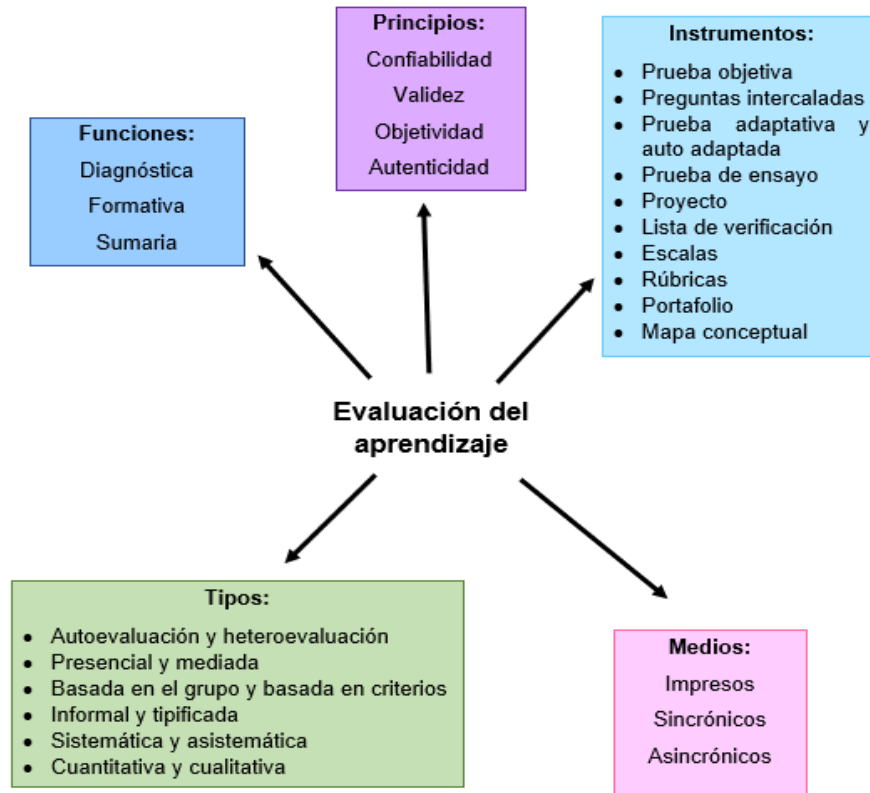


Figura 3. La evaluación como técnica de aprendizaje.

Por tanto, a pesar de no existir un acuerdo frente a cómo y qué se debe evaluar, la evidencia de los conocimientos lingüísticos exige una comprensión total, dirigido a la búsqueda de significados en situaciones comunicativas de uso real de la lengua constituye una premisa fundamental a poner en práctica en la enseñanza, aprendizaje y por supuesto, en la evaluación de la lengua extranjera.

Entonces, el enfoque tradicional y estructuralista que enfatiza en el uso de formas correctas del conocimiento lingüístico ya no resulta del todo efectivo, si esta constituye la meta a alcanzar una evaluación por competencias.

Según **Orlando Chaviano Herrera, Tamara Baldomir Mesa, Olga Coca Meneses y Alfredo Gutiérrez Maydata**, docentes en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara en Cuba:



“Las nuevas tendencias sobre la evaluación señalan que el conocimiento no tiene que ver solamente con la acumulación de contenidos, sino que representa un medio para aprender a hacer y aprender a ser; por tanto, requiere desde la perspectiva del profesor, readecuaciones permanentes de las prácticas evaluativas que contribuyan a que la evaluación sea un proceso para fomentar y dirigir el aprendizaje en correspondencia con las tendencias actuales de la pedagogía y la didáctica en la educación superior”. (Chaviano, 2016)

Esto último pudiera ser una gran fuente de motivación para el estudiante y una mejor idea de que se considera correcto en términos de evaluación de la lengua extranjera. Abreviando, si la evaluación del idioma inglés tradicionalmente no se ha orientado a potenciar el aprendizaje, de allí que por lo planteado previamente, urge la búsqueda de métodos más efectivos de evaluación e introducción que favorezcan este proceso.

Esta síntesis, por sí misma se refleja la necesidad de incluir cambios imperativos, sustanciales en las tradicionales formas de enseñar y de aprender y, consecuentemente, en la forma de evaluar por sus contundentes efectos en el enfoque de aprendizaje de la lengua extranjera, que se refleje en los diferentes escenarios en donde los estudiantes universitarios deberán demostrar estos altos estándares que les exige actualmente, que desde nuestro punto de vista constituye el catalizador del cambio.

La inteligencia múltiple como formas de aprender idiomas.

Hablar de inteligencia múltiple es situarnos en las habilidades, aptitudes y destrezas, que se desarrollan de diferente manera, unos más y otros menos, dependiendo de las situaciones a las cuales se haya enfrentado, pero en definitiva todos tienen cierta capacidad para procesar información y aprender. Desde esa óptica, los seres humanos nos encontramos genéticamente capacitados para aprender a comunicarnos y aun así, muchos estudiantes en el nivel de enseñanza superior, encuentran serias dificultades para lidiar con otros lenguajes.

Desde el punto de vista educativo, debemos ser idóneos para aprender idiomas, una vez tengamos a mano los instrumentos y didácticas necesarias para tales fines.



En ese contexto, la inteligencia múltiple utilizada para aprender idiomas extranjeros es una estrategia que permite mejorar las habilidades aplicadas en el contexto de la formación educativa, principalmente en el desarrollo de actividades tendientes a pasar por un proceso de evaluación.

El concepto de inteligencia múltiple sugiere diversidad de elementos, que implican el ser inteligente, elementos que aún están en estudio. Pero lo cierto es que todos presentan diferentes inclinaciones, ya sea hacia la música, las letras, la matemática y que algunos aprendan más fácilmente unas cosas que otros, algunos visualizan mejor y pueden resolver problemas de cualquier índole. La literatura revisada señala que existen varios tipos de inteligencia que le permiten a cada quien tener aptitudes y habilidades diferentes, tema que se desarrollará de ahora en adelante, y que definitivamente debe preocupar a todo docente que desee realmente abordar las diferencias individuales de los estudiantes. (Guzmán, 2005)

Esquema educativo sobre las inteligencias múltiples

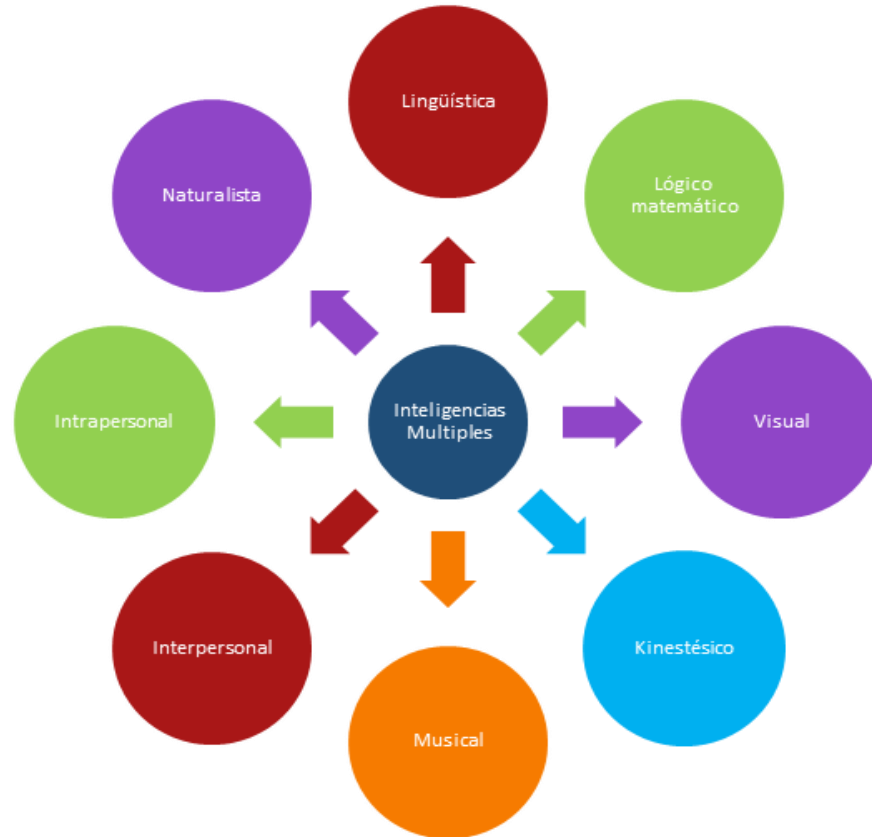


Figura 4. Esquema educativo sobre las inteligencias múltiples.

Lo cierto es que el aprendizaje de un idioma extranjero depende de una gama de factores donde el estudiante tiende a compenetrarse con el medio intelectual de su frecuencia y los diferentes medios que le permitan esquematizar un proceso de enseñanza aprendizaje. Esta práctica es parte operacional del ensayo y error, requerida para el perfeccionamiento de la adquisición del nuevo idioma.

Discusión:

Tras el análisis investigativo referente a las pruebas estandarizadas como requisito dentro del sistema de enseñanza superior, quedó evidenciado que existen fases para la medición de las pruebas en el idioma inglés, donde el docente de lenguas extranjera podrá fundamentarse para identificar si estas evaluaciones reflejan el trabajo desarrollado en el aula de clases.



Actualmente, en un mundo globalizado, las pruebas estandarizadas se convierten a nivel mundial en un requisito tanto de instituciones como de gobiernos y estados. Es parte importante de la función gubernamental educativa conocer de la manera más objetiva posible (cuantitativa y cualitativamente) el estado de docentes y estudiantes en cuanto a su desarrollo de estas competencias para brindar la capacitación necesaria a los primeros y la garantía de un mejor sistema de educación en lengua extranjera a los segundos.

Por tanto, a través de las pruebas no solo se pone en evidencia observable las técnicas de enseñanza-aprendizaje, sino además, se muestra que todo proceso en marcha tiene que ser evaluado de forma sistemática de la mejor manera posible tomando en cuenta nuevas didácticas, con miras a ajustar las metas a alcanzar.

Los objetivos y contenidos metodológicos serán los medios válidos y confiables en los diseños de evaluación de un sistema o programa educativo en particular. Lo importante es determinar si los programas educativos a nivel de inglés básico están teniendo éxito como requisito principal en la responsabilidad de las universidades y su contribución al mejoramiento académico.

Conclusiones

La evaluación de los contenidos de las pruebas científicas y estandarizadas en el idioma inglés para la enseñanza de la formación superior ha experimentado diversos cambios en estos últimos años. Así, el primer cambio ocurre en el enfoque tradicional o clásico acerca de la evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje. Actualmente, la nueva evaluación o sea la alternativa consiste en valorar los resultados de los aprendices. Se trata de la educación por competencias, que fomenta la participación activa del alumno en su propia formación.

Por consiguiente, se concluye esta investigación resaltando los aspectos generales del análisis evaluativo de las pruebas certificadas en el idioma inglés en la enseñanza superior, enmarcado en el diseño de una ensayo de evaluación, la articulación de los objetivos de formación a los ejercicios y los contenidos curriculares del período académico, con el fin de valorar los efectos del proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ello, fue relevante tener en cuenta las características de la población, sus necesidades, intereses y habilidades de



aprendizaje. Como consecuencia de los planteamientos metodológicos, teóricos y prácticos planteados en esta investigación, la evaluación sería un ideal de un instrumento homologado y estandarizados, que conllevaría a re orientar la percepción del mismo, de una manera positiva por parte de los estudiantes y la comunidad universitaria en toda su extensión, resultando ser este tipo de evaluación una herramienta de formación continua y un fundamento de proyección de la calidad de los aprendizajes de la lengua extranjera que definirían cada una de las etapa de los procesos de enseñanza aprendizaje de la misma.

Referencias Bibliográficas

Chaviano, O. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Revista EDUMECENTRO*, 136-148.

Del Cid, M. (2018). Consideraciones acerca del Examen de Certificación en Inglés en la Universidad de Panamá. *Revista Científica Orbis Cognita*, 1-14.

Guzmán, B. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, 177-202.

Pérez, J. (Diciembre de 2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje*. Obtenido de Universidad de Barcelona:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf>

UNICYT. (26 de Agosto de 2021). *Proyecto de modificación - Reglamentos de idiomas reconocidos por UNESCO*. Obtenido de Universidad Internacional de Ciencia y

Tecnología: <http://unicyt.org/files/REGLAMENTO-DE-IDIOMAS-RECONOCIDOS-POR-LA-UNESCO.pdf>



**MICROESTRUCTURA, MACROESTRUCTURA Y
SUPERESTRUCTURA EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS
EXPOSITIVO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

MICROSTRUCTURE, MACROSTRUCTURE AND SUPERSTRUCTURE IN THE
WRITING OF EXPOSITIVE TEXTS OF UNIVERSITY STUDENTS

Franklin Esteban Jaén,

Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de San Miguelito Panamá. Panamá

Correo: franklin.esteban@up.ac.pa Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8032-3405>

*Autor de correspondencia: franklin.esteban@up.ac.pa

Fecha de recepción: 29/07/2022 / Fecha de aceptación: 12/10/2022

Resumen

El propósito de la investigación fue analizar el uso de la microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivo-desarrollados por los estudiantes de la asignatura Lenguaje y Comunicación en Español de la Universidad de Panamá, año 2022. Metodológicamente se utilizó el enfoque cuantitativo, tipo campo con diseño descriptivo. La intervención se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades. La muestra estuvo conformada por treinta y seis (36) estudiantes que cursaron Lenguaje y Comunicación en español en el período verano 2022. Las técnicas de recolección de datos: el análisis documental y la encuesta, como instrumentos se aplicó la práctica calificada. Para la validez se considera de contenido o juicios de expertos. Para el análisis de los datos interpretación descriptiva y porcentual. Como conclusiones: Se diagnosticó el desconocimiento que tienen estudiantes sobre el uso de la microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos, se determinaron las deficiencias discursivas en las estructuras textuales y, se generaron recomendaciones para mejorar estos déficit en la redacción de textos.

Palabras Clave: Macroestructura, microestructura, redacción, superestructura, textos expositivos



Abstract

The purpose of the research was to analyze the use of the microstructure, macrostructure and superstructure in the writing of expository texts developed by the students of the subject Language and Communication in Spanish at the University of Panama, year 2022. Methodologically, the quantitative approach was used, field type with descriptive design. The intervention was carried out in the Faculty of Humanities. The sample consisted of thirty-six (36) students who studied Language and Communication in Spanish in the summer period of 2022. The data collection techniques: documentary analysis and the survey, as instruments, the qualified practice was applied. For validity, content or expert judgments are considered. For data analysis descriptive and percentage interpretation. As conclusions: The lack of knowledge that students have about the use of microstructure, macrostructure and superstructure in the writing of expository texts was diagnosed, the discursive deficiencies in the textual structures were determined and recommendations were generated to improve these deficits in the writing of texts.

Keywords: Macrostructure, microstructure, writing, superstructure, expository texts

Introducción

En el ámbito universitario el estudiante debe adquirir competencias complejas para lograr el desarrollo de una correcta redacción académica, por lo que a este nivel resulta característico la producción de géneros discursivos de carácter científico tales como ensayos, informes, artículos, monografías, tesis, entre otros (Puertas Maldonado, 2018). De tal manera que, se requiere como principio desarrollar la capacidad comunicativa en la generación de textos con diferentes intenciones en su desarrollo.

Frantier Viso (2019), señala al texto como “una configuración de enunciados que tienen una intención comunicativa y, que están internamente estructurados a través de relaciones semánticas y gramaticales entre sus elementos, de manera que el destinatario pueda interpretarlo como una unidad, ya sea de manera oral o escrita”. (p.65). Por consiguiente, desde el carácter lingüístico posee una determinada intención comunicativa que va a influir decisivamente en su construcción, de aquí se deriva su clasificación funcional.



En un estudio desarrollado por Donante Pinzón (2017), en su trabajo denominado *Lingüística textual: Un estudio epistémico*, expresa que “según las propiedades particulares de cada textos, en cuanto al tema abordado y los objetivos que persigue; se pueden resumir en tipo expositivo, argumentativo, descriptivo, narrativo y dialógico” (p.44). No obstante, independiente a su tipología, se le confiere un carácter de totalidad en la estructuración de sus partes y, en el que la coherencia se articula de manera holística con la temática, permitiendo que se establezca la conexión entre las partes que se comunican de una manera continua y fluida.

En la investigación de Dulas Barrientos (2019), denominada “El conocimiento de las estructuras del texto y su comprensión”, hace mención que la base de la secuencia textual presenta una interrelación en todos los enunciados que propicia un significado global en este; por lo que distingue los siguientes niveles estructurales:

Macroestructura: es una estructura de sentido que da cuenta del significado del texto a nivel semántico; transforma y sintetiza la información global de manera resumida. Superestructura: Referida a la organización lingüística en forma de discurso narrativo, descriptivo, expositivo, entre otros. Microestructura: denota la estructura local del texto, de los enunciados y las relaciones de cohesión y coherencia entre estos (p.88).

De tal manera, que el texto como unidad significativa, se encuentra mediado por procesos convencionales que remiten su contenido a unas estructuras preestablecidas para su desarrollo; esto hace que el destinatario deba identificar la superestructura y la tipología textual como procesos inminentes para la reconstrucción del sentido que portan y, que es el factor determinante en la estructuración del discurso.

Por otra parte, al considerar las estructuras globales del texto para su producción se hace necesario observar y analizar el contexto en el que va a circular el mensaje para moldearlo de acuerdo a las necesidades que plantea el destinatario al que se dirige y, al objetivo que se quiere alcanzar. Al vincular estas nociones con el campo de la educación superior, Baltazar Salas (2017), indica que “la educación superior demanda en sus estudiantes la producción de



diferentes tipos de textos, no solo como trabajo de grado sino como parte de las evaluaciones de las asignaturas, teniendo prevalencia los de carácter expositivos y argumentativos” (p.23).

Ciertamente, la actividad educativa universitaria trasluce su estrecha relación con la lengua escrita y oral, constituyendo un espacio idóneo para fomentar la producción, uso y difusión de los saberes de diversas áreas del conocimiento. La consecución de estas funciones es un compromiso esencial de los actores de las instituciones, llámese profesores y estudiantes. Los primeros, entre otras tareas, tienen que contribuir a acrecentar las competencias comunicativas de los segundos, para ayudarlos en su ingreso a las comunidades discursivas particulares de las carreras que cursan, por medio de la apropiación de las formas expresivas orales y escritas disciplinares.

En este sentido, Velásquez Velásquez (2017), en su literatura denominada *Lingüística del texto*, hace énfasis que: La producción de textos resulta un área de vital importancia para el campo educativo universitario. Este se caracteriza por la permanente ampliación de información y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio; configurando mental o esquemática en el sujeto las propias peculiaridades lingüísticas y textuales del documento, valiéndose del discurso narrativo, descriptivo y, en forma incidental, persuasivo o argumentativo. (p.88)

Es entendido el carácter multifuncional del texto expositivo, de ahí que estos sean los más comunes y abundantes en la vida académica, debido a que transmiten y explican información novedosa.

Por lo tanto, la superestructura del texto expositivo está constituida por la secuencia: Introducción: forma clara y precisa de lo que se quiere exponer y, ha de suscitar el interés del lector, Desarrollo: es la parte de la exposición que expone, detalla, amplía la tesis o cuestión planteada en la introducción y; conclusión: resume o enfatiza los principales puntos tratados en la exposición, o predecir los cambios que pueden ocurrir en el futuro, relativos al tema expuesto (Bello Toledo, 2017).

En consecuencia, los estudiantes requieren tener claridad en el diseño de textos expositivos, logrando una construcción articulada de los elementos estructurales



superestructura, macroestructura y microestructura, con el fin de presentar una producción sin digresiones y, con coherencia en las ideas para la comprensión por parte de quien recibe el mensaje.

Sin embargo, en un estudio realizado por Navarrete Salas (2017) denominado “Textos expositivo, explicativos y argumentativos” comenta que:

Existen fuertes carencias del estudiante universitario en la composición de textos, orientadas hacia la falta de ideas claras y organización de estas, esto se debe a que la enseñanza de la escritura se centra más en los procesos formativos de gramática y normativa del lenguaje, por lo que estas falencias generan disonancia en la comunicación textual que debe adquirirse en la prosecución académica (p.24).

Se afianza el criterio que el estudiantado necesita plantear un texto estructurado en forma apropiada, según las pautas de una determinada comunidad discursiva, que al redactar sigan la progresión temática de lo elegido, que al unir sus ideas puedan hilvanarlas con tal propiedad y claridad que los receptores sean capaces de entender y captar la información que quieren transmitir. Es esencial que manejen dentro de sus habilidades recursos gramaticales y ortográficos que apoyen y sustenten una gramática adecuada y la garantía de una microestructura que permita entender esa conformación mayor denominada macroestructura.

A nivel nacional, en Panamá, Herrera González (2018) en su trabajo titulado “Redacción académica en estudiantes de las carreras de Psicología y Educación en la Universidad Latina”, califica que:

Los estudiantes no mantienen ideas claras de lo que desean expresar y como se elabora un texto, por lo que no conocen cómo se debe organizar la información y el propósito que cumple la producción académica a través de la redacción; y, la enseñanza de la escritura y redacción universitaria aparenta no ser valorada como una actividad indispensable en la formación académica y el la labor dentro de clase (p.25).

Por consiguiente, los argumentos orientan hacia los principales problemas que se presentan en los universitarios producto de la falta de destreza lingüística que atenta contra el manejo de los procesos de escritura con patrones estables, por lo que, los errores, se



convierten en parte del proceso perjudicando la producción, creación, reflexión y composición de textos académicos.

A partir de estos planteamientos, surge la intención de realizar la investigación, específicamente, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, desde la observación directa, como profesor de la institución de la asignatura lenguaje y comunicación y, de referencias informales de otros colegas docentes, quienes han evidenciado la dificultad que manifiestan los estudiantes en la presentación de ideas organizadas coherentemente en los trabajos escritos que desarrollan como parte de su hacer académico. Por otra parte, los estudiantes manifiestan que la orientación en la redacción de textos sigue una normativa tradicional haciendo énfasis en la atención de los procesos gramaticales y, se descuida la enseñanza desde la práctica de los elementos que estructuran un texto con calidad.

De lo expuesto se presenta el objetivo de esta investigación analizar el uso de la microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivo-desarrollados por los estudiantes de la asignatura Lenguaje y Comunicación en Español de la Universidad de Panamá, año 2022.

Materiales y Métodos

La metodología utilizada es el enfoque cuantitativo, la modalidad que adopta el investigador para realizar la investigación es tipo de campo, a recopilación de datos se hace desde la fuente primaria con la aplicación, sobre los sujetos de estudio de un instrumento que permite recabar información necesaria con el propósito de revisar el problema y ofrecer alternativas viables (Arias Lozano, 2017). El diseño es no experimental, transaccional y documental, con nivel de profundidad descriptivo.

La población/muestra está conformada por (1) grupo de treinta y seis (36) estudiantes que cursan la asignatura Lenguaje y Comunicación en Español en el periodo de verano del año 2022, Facultad de Humanidades, Departamento de Español, Universidad de Panamá. Se establecieron como criterios de inclusión: Estudiantes que hayan firmado el consentimiento informado, de cualquier género, edad, estado civil, pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Panamá, cursantes de la asignatura Lenguaje y



comunicación en Español en el periodo de verano del año 2022. Como criterios de exclusión: estudiantes que hayan llenado de forma incorrecta los instrumentos y que no hayan firmado el consentimiento informado.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos se utilizó el análisis documental y la práctica calificada. Como instrumentos instrumentos fichas y matriz de análisis, a través de esta se extrae la información de los documentos revisados que fundamentan este estudio.

Para la valoración del nivel de conocimiento y aplicabilidad que tienen los estudiantes en el uso de la microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos. Los participantes realizaron la redacción de un ensayo con tema libre, sobre estos se aplica una guía de observación sobre el texto, cuya estructura consta de (25) ítems distribuidos en tres dimensiones: (5) macroestructura, (9) superestructura y (11) microestructura. La escala de puntuación para los ítems son (0) Deficiente; (1) Mejorable, (2) Aceptable; (3) Muy bueno y (4) Excelente. Este es una adaptación de un instrumento diseñado y aplicado por Herrera González (2018) dentro de una investigación a nivel nacional.

La validación del instrumento a través de juicio de expertos y, la confiabilidad utilizando el coeficiente de consistencia interna de Cronbach (alfa). Los datos fueron tabulados utilizando el el programa SPSS versión 11.5, de diseñaron cuadros y gráficas para la representación de los resultados.

Resultados y Discusión

Como resultado en las características generales de la muestra en la composición de los sujetos intervenidos se obtuvo que 61 % corresponde al género femenino y, 39 % masculino. Con respecto al grupo etario el mayor porcentaje 50 % se encuentra en el rango de 25 a 30 años, 33 % de 31 años o más y, 17 % de 19 a 24 años.

Se realizó el análisis de treinta (36) redacciones de texto expositivos con temáticas libres, en este sentido, abarcaron tópicos correspondientes a: Las redes sociales en Panamá, legalización del matrimonio gay, la inmigración legal en Latinoamérica, equidad de género,



el ecoturismo en Panamá, la contaminación ambiental en Panamá, el Canal de Panamá, variantes en la producción de energía eléctrica para Panamá, embarazo en adolescentes, el Covid-19 y su impacto socioeconómico, las TIC'S en la educación universitaria.

La revisión consistió en la valoración de las estructuras textuales, macroestructura (coherencia global), microestructura (coherencia y cohesión en la composición) y superestructura (coherencia global de las partes).

Inicialmente, se infiere que hay una cantidad aceptable de estudiantes que desconocen sobre las estructuras textuales, lo que obstaculiza su efectividad en los procesos de redacción, esto se evidencia al encontrarse para la macroestructura la cualificación de mejorable y, en la superestructura y microestructura deficientes. Tal como lo indica Berrios Gastón (2020) las estructuras textuales o categorías del texto permite identificar el tema e ideas principales (macroestructura) y la organización y propósito del texto (superestructura).

Se precisa que es de suma relevancia que los estudiantes logren tener un conocimiento pleno sobre estas, debido a que ello coadyuva en su proceso cognoscitivo favoreciendo la redacción de textos, indispensables en la formación académica que desarrollan en su prosecución académica.

Con respecto a la valoración de la macroestructura textual expositiva, en la redacción realizada por estudiantes se obtuvo que el 37 % era mejorable, 31 % aceptable, 18 % deficiente y 14 % muy bueno. Estos datos hacen referencia que hay una mayoría de las redacciones realizadas que puede su contenido semántico, que representa el sentido de texto, superar la deficiencia, para que se convierta en una unidad de comunicación con un núcleo informativo en el que el tema tenga una coherencia global, así lo indica Donante Pinzón (2017).

Sobre la valoración de la superestructura textual expositiva, en la redacción realizada por estudiantes se obtuvo que el 41 % era deficiente, 40 % mejorable, 14 % aceptable y 5 % muy



bueno. De acuerdo a lo planteado por Farias Villavicencio (2020), está constituida por la secuencia en la presentación de la introducción, desarrollo y conclusión; de ahí que los datos reflejan que en su mayoría las redacciones no alcanzaron una exposición de ideas en forma clara y precisa, detallando o ampliando los puntos de interés y realizando el correspondiente cierre que permitiera suscitar el interés del lector.

Referente a la microestructura textual expositiva, se obtuvo que el 39 % era deficiente, 34 % mejorable, 23 % aceptable y 4 % muy bueno. Indica González Méndez (2019) que esta se refiere a al material lingüístico utilizado en los contenidos o informaciones que se transmiten en el texto, expresado a través de palabras, frases, oraciones, entre otros. De acuerdo a los datos obtenidos se visualizó la deficiencia en el uso de sinónimos, generalización, elipsis, conectores, entre otros; lo que no permitió configurar una estructura gramatical y tipográfica en la construcción de los párrafos que evidencie la relación de los aspectos prosódicos o fonéticos (pausas y entonación), los semánticos (el sentido de lo expresado) y estilísticos.

En este sentido se evidencian deficiencias discursivas que tienen los estudiantes por la falta y/o uso inapropiado de la microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de los textos expositivos, tal como se presentan en el cuadro 1.

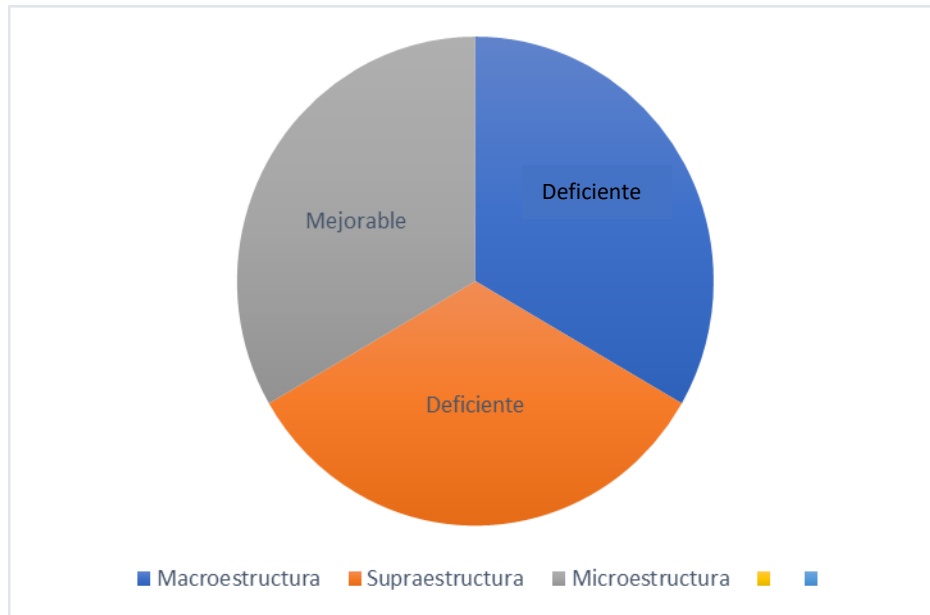
Cuadro 1

Cuadro resumen promedio de la valoración en la redacción realizada por estudiantes de la asignatura Lenguaje y Comunicación en Español, periodo de verano año 2022. Universidad de Panamá.

Estructura textual	Rasgo
Macroestructura	Mejorable
Supraestructura	Deficiente
Microestructura	Deficiente

Fuente. *Elaborador por el investigador (Jaén, 2022)*

Gráfico 1. Promedio resumen valoración en la redacción realizada por estudiantes de la asignatura Lenguaje y Comunicación en Español, periodo de verano año 2022. Universidad de Panamá



Fuente. *Elaborador por el investigador (Jaén, 2022)*

Con respecto a los datos resumidos se puede observar que en el promedio de valoración de los textos analizados la estructura textual correspondiente a la macroestructura el rasgo cualificable es mejorable, para la supraestructura y microestructura resultó deficiente. En tal sentido, se requiere orientar acciones de mejora en la redacción académicamente presentando la construcción de un metadiscursio, argumentación con sus sustento que delimiten la estructura de este.

Con base a estos resultados se presentó un aporte a través de un conjunto de recomendaciones que favorecen el uso de la microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos sustentan en las consideraciones señaladas por Teun Arianus Van Dijk citado por Herrera González (2018). Las cuales se corresponden:

El acopio de ideas (La lista de ideas)

La lista de ideas es una secuencia de palabras clave y de frases cortas que describen hipótesis, observaciones, informaciones y datos relacionados con situaciones planteados de una forma

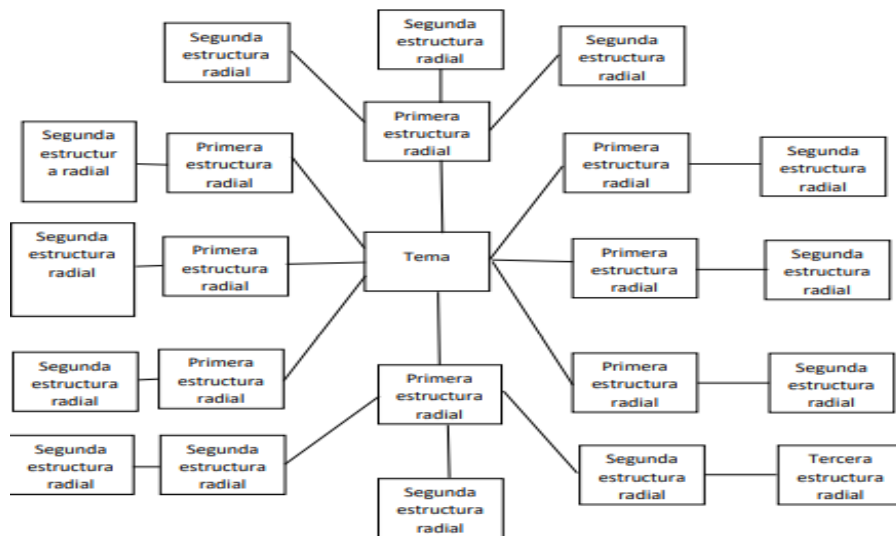


abierta, y susceptibles de resolverse con un trabajo de documentación o con una reflexión detenida. Cada idea ocupa un renglón diferente de la lista, pero no se da necesariamente una relación entre las ideas de los sucesivos renglones; el orden es casual y también las relaciones entre estas.

2. El racimo asociativo

Se corresponde con una técnica asociativa que impulsa a la búsqueda de relaciones lógicas de la lista de ideas. Se elabora un esquema donde contenga el tema principal. En cada una se escriben las ideas que se le ocurran sobre el tema. Después en segundo nivel ideas derivadas de la anteriores. Cada segmento es un campo semántico en donde se agrupan nuevos términos. Teniendo la estructura con varios niveles se eligen los subtemas y su jerarquía. Tal como se muestra en el gráfico 1.

Gráfico 1. Racimo asociativo



Fuente. Van Dijk citado por Herrera González (2018)

3. El flujo de escritura



Consiste en elaborar un texto teniendo en cuenta las oraciones asociadas en el racimo asociativo, construyendo frases y párrafos completos. Su principal característica es la velocidad, el ritmo de producción del escrito es mayor que aquél con el que se realiza el texto propiamente dicho.

4. *La generación de las ideas por medio de asociaciones*

Cada idea del racimo asociativo puede ser ampliada con la finalidad de extender la idea principal con las secundarias para, posteriormente, crear párrafos que estructuren el texto a redactar. Los diferentes tipos de asociación entre dos ideas se presentan de forma intuitiva y no a través de una definición precisa. Las asociaciones pueden ser:

Analogía: Permite generar, a partir de una determinada idea o información, otra idea parecida en algún aspecto.

Contrario: Contrapone a una idea ya presenté otra que se puede considerar la opuesta.

Causa: Pone en relación una idea, ya expresada, con una nueva que constituye la premisa lógica, introduciendo una relación de causa-efecto.

Consecuencia: Pone en relación una idea, que presenta un hecho, un fenómeno o situación, con otra que describe las consecuencias, destacando una relación de causa-efecto en la que la idea inicial desempeña la función de premisa.

Precedencia: Es posible destacar otros acontecimientos o fenómenos que lo han precedido, respondiendo implícitamente a la pregunta: ¿qué ha sucedido anteriormente? Estos elementos pueden no tener ninguna relación de causalidad con la idea inicial y estar sencillamente ligados a ella por una relación temporal.

Sucesión: Dado un acontecimiento o fenómeno determinado, es posible destacar otros acontecimientos o fenómenos que se producirán a continuación, respondiendo



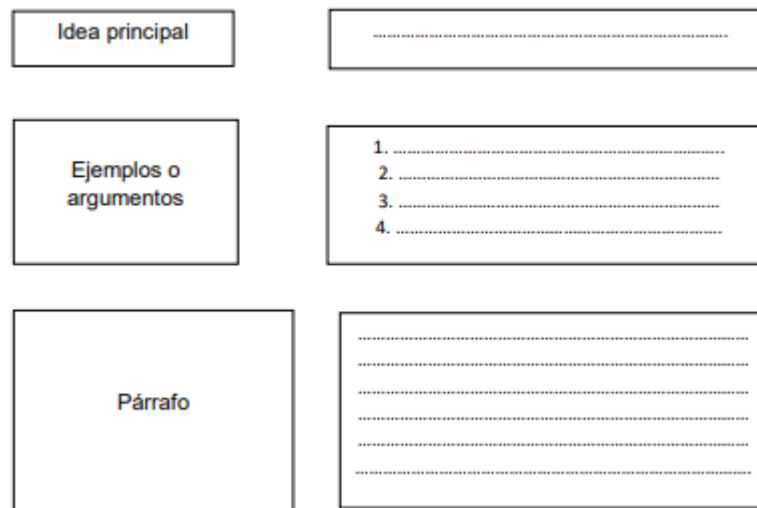
implícitamente a la pregunta: ¿qué sucederá después? Estos elementos pueden no tener una relación de causalidad con la idea inicial y sí tan sólo una relación temporal.

Experiencia personal: introduce hechos de los que se ha sido protagonista e informaciones de primera mano, que concretan y hacen más convincente la idea inicial.

5 . Construcción del párrafo

Una vez utilizada la técnica de la generación de ideas, por medio de asociaciones, con la finalidad de tener la idea principal seguida de argumentos o ideas secundarias se orienta la creación de párrafos, que constituye la unidad del texto y de información completa, tal como se presenta en el gráfico 2

Gráfico 2. Construcción del párrafo



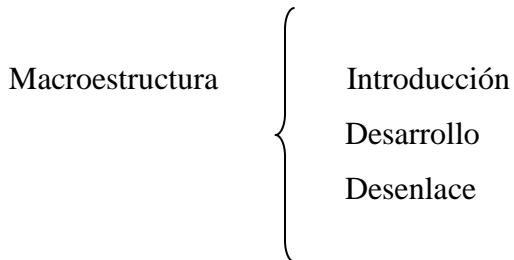
Fuente. *Van Dijk citado por Herrera González (2018)*

6. Organización de Ideas

El esquema o superestructura



El esquema es la superestructura del tipo de texto que se redacta. Está constituido por una lista de ideas organizadas jerárquicamente, de forma que todos los elementos del mismo nivel se alinean. Los párrafos se estructurarán de acuerdo a la macroestructura del tipo de texto.



Microestructura

Establecer una continuidad temática entre esas ideas (progresión temática).

Relacionar ideas unas con otras en términos causales, motivacionales o descriptivos.

Aspectos gramaticales como la ortografía, la concordancia, incluso la sintaxis y el uso de puntuación. Coherencia, cohesión y adecuación que den estructura y organización al texto como un todo.

Comprobar la conjugación de los verbos, la formación del plural y del femenino de nombres y adjetivos.

Buscar el significado de palabra y los sinónimos.

Comprobar el uso correcto de las palabras y conocer las expresiones idiomáticas.

Conocer el contexto de la utilización de un vocablo.

Controlar el orden de los elementos.

Evitar la coordinación de verbos de régimen distinto.



Aproximar elementos correlativos desde un punto de vista lógico.

Eliminar las palabras superfluas.

Las acciones expuestas coadyuvan a una buena redacción, considerando las estructuras y niveles textuales, orientando la conformación de un texto de forma concisa en el que se expresen las ideas o los objetivos de una forma clara. De esta manera, se puede dejar al lector una experiencia agradable porque entenderá toda la información que se haya escrito, y a su vez destacará en lo académico.

Conclusiones

En atención a los objetivos planteados se exponen las conclusiones del estudio. Inicialmente, sobre las características generales de la muestra, en la composición de los sujetos intervenidos se obtuvo que 61 % corresponde al género femenino y, 39 % masculino. Con respecto al grupo etario el mayor porcentaje 50 % se encuentra en el rango de 25 a 30 años, 33 % de 31 años o más y, 17 % de 19 a 24 años.

Referente al conocimiento que tienen los estudiantes de la asignatura Lenguaje y Comunicación de la Universidad de Panamá sobre el uso de la microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos, se determinó que hay significativas deficiencias y aspectos que deben mejorarse. En tal sentido, se afirma que el desconocimiento de las estructuras textuales generan deficit en una redacción clara, precisa y coherente.

Sobre las deficiencias discursivas que tienen los estudiantes por el uso inapropiado de la microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos, se determinó:

En la macroestructura: como aspecto que debe ser mejorable, se presenta la presencia de la idea general o central, la organización y secuencia de las ideas del textos, la información estructurada de forma lógica y coherente. Aceptablemente: el contenido adecuado al tema y



propósito textual y; deficientemente: el texto no logran dividirlo en párrafos que sustenten ideas principales.

La superestructura textual, deficientemente se presenta la delimitación del tema principal en un ámbito temporal y espacial, así como, la definición del propósito textual no se visualiza de manera clara, pertinente y directa, tampoco se exponen los contraargumentos con relación al tema central del texto, por último la conclusión no sintetiza los aspectos expuestos en el desarrollo.

En la microestructura, se presentan deficiencias en el uso correcto de conectores discursivos dentro del párrafo y para unir a estos, faltas en el empleo de mecanismos de sustitución léxica, así como en las reglas de tildación, diacrítica y enfática. Por otra parte, el incorrecto uso de los distintos tipos de signos de puntuación para enlazar el discurso de forma coherente.

Por consiguiente, en el promedio de valoración de los textos analizados la estructura textual correspondiente a la macroestructura el rasgo cualificable mejorable, para la supraestructura y microestructura resultó deficiente.

En cuanto a las acciones que favorecen el uso de la microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos, se plantearon un conjunto de recomendaciones, sustentadas en lo señalado por Teun Arianus Van Dijk citado por Herrera González (2018), que van desde el acopio de ideas, el racimo asociativo, el flujo de escritura, la asociación de ideas por medio de asociaciones, el desarrollo de párrafos, organizar esquemas, elección de las palabras y revisión de macroestructura, superestructura y microestructura que permiten superar la capacidad de redacción a nivel ortográfico, de estructura y cualidades de la misma.

Referencias Bibliográficas

Arias Lozano, F. (2016). El proyecto de investigación. (5ta. Ed.). Episteme



Baltazar Salas, O. (2017). *Hacia una tipología de los órdenes discursivos*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Bello Toledo, C. (2017). *¿Cómo se produce el texto escrito?. Teoría y práctica*. Colombia: Magisterio.

Berrios Gastón, L. (2020). *La macroestructura de textos expositivos en estudiantes de educación superior*. Tesis. Universidad Nacional. Chile.

Donante Pinzón, S. (2017). *Lingüística textual: Un estudio epistémico*. Tesis Maestría. Universidad de Cartagena. Colombia.

Dulas Barrientos, L. (2019). *El conocimiento de las estructuras del texto y su comprensión*. Tesis. Maestría. Universidad Central de Venezuela.

Frantier Viso, P. (2019). *Función del texto escrito en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades*. Barcelona: Síntesis.

González Méndez, P. (2019). *Texto expositivo: Estudio de los niveles discursivos en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Latina*. Tesis. Universidad Latina. Panamá.

Herrera González, Y. (2018). *Redacción académica en estudiantes de las carreras de Psicología y Educación en la Universidad Latina*. Tesis. Universidad Latina. Panamá.

Navarrete Salas, U. (2017) *Textos expositivo, explicativos y argumentativos*. Tesis. Universidad Santander. Colombia.

Puertas Maldonado, O. (2018). *Las tipologías textuales*. Editorial México.

Velásquez Velásquez, F. (2017). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco-Libros.

Salomón, L., Medina, E., & Amador, J. (2013). *La promoción de la investigación científica a través de la capacitación metodológica y técnica*. *Revista Ciencia y Tecnología*, ISSN: 1995-9613. Disponible: <https://doi.org/10.5377/rct.v0i10.1059> [Consultado, 08 de agosto de 2020], Honduras.



Viqueira, V. (2016). *Aplicación básicos de la teoría del género y del lenguaje no sexista*. Editorial Paraninfo, S.A. ISBN 13: 9788428396653, España.



LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DELAS MATEMÁTICAS

EMOTIONS IN THE TEACHING - LEARNING PROCESS OF MATHEMATICS

Jorge Eduardo Bocconi Puche,

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología, UMECIT,
Facultad de humanidades y ciencias de la Educación, Panamá.

Correo: jorgebocconipuche@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-0713-8635>

*Autor de correspondencia: jorgebocconipuche@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene la finalidad de mostrar los resultados iniciales de la investigación titulada “Las emociones en la enseñanza-aprendizaje como estrategia de mediación para potenciar el aprendizaje de las matemáticas en la competencia de modelación, planteamiento y resolución de problemas de los estudiantes de básica secundaria de las instituciones públicas del municipio de San Carlos, Córdoba en Colombia”. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y para recolectar la información se realizarán entrevistas, observaciones directas y análisis de documentos.

En este artículo se presentan algunas reflexiones acerca de las emociones y sus influencias en el campo de la enseñanza de las matemáticas, las cuales los docentes tendrán en cuenta como estrategia para mejorar la enseñanza de las matemáticas en su práctica pedagógica y en cualquier contexto en que se desarrolle; el propósito es que los estudiantes desarrollen sus competencias, resuelvan problemas lógico-matemáticos y tengan una formación integral.

Palabras Clave: Emociones, interacción, enseñanza-aprendizaje, contexto, comportamiento.

Abstract

The purpose of this article is to show the initial results of the research entitled “Emotions in teaching-learning as a mediation strategy to enhance the learning of mathematics in the competence of modeling and problem solving in high school students of public institutions in the municipality of San Carlos, Córdoba in Colombia”. This research is developed from a qualitative approach and in order to gather, data there will be carried out interviews, direct observation and document analysis.

This article presents some reflections about emotions and their influences in the field of



math teaching, which the teachers will take into account as a strategy to improve the teaching of mathematics in their pedagogical practice and in any context in which it is developed. This Will allow students develop theircompetences, solve problems and have an integral formation.

Keywords: Emotions, Interaction, Teaching-Learning process, context, behavior.

Introducción

El concepto de emociones ha tenido diferentes enfoques desde época remota hasta nuestros días partiendo del contexto y la evolución del ser humano y la sociedad; esto es porque en un mundo globalizado, como se presenta hoy, se tienen en cuenta muchas variantes. En nuestro caso particular, se atiende a aspectos de la ciencia, la técnica, la informática, entre otros; para atender al estudio de las emociones humanas.

La palabra emoción derivada del latín emotio, que significa, movimiento, impulso y se caracteriza por ser una alteración del ánimo de corta duración, pero, de mayor intensidad que un sentimiento según el Diccionario de la Lengua Española (2014).

Partiendo de este contexto han sido muchos los científicos que a través del tiempo elaboraron teoría de las emociones, desde Darwin, James-Lange, Nussbaum, que en contextos diferentes hicieron sus aportes que han servido para diferentes estudios.

En investigación de García (2021) se realizó un estudio heurístico, donde puso de manifiesto las emociones y sus características durante el proceso enseñanza aprendizaje de las matemáticas y por qué factores son regulados y cómo las emociones se desenvolvían en el proceso. De otra manera, según González (2009) argumenta que las emociones tienen un componente de creencia dentro del contexto en que se mueve el ser humano y, por lo tanto, los estudiantes dentro de un rol cultural estas emociones pueden influir de forma negativa o positivamente según las estrategias que utiliza el docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las emociones en el proceso enseñanza – aprendizaje marca actitudes y evidencias, cómo lo expresa D’Amore et al., (2008) y Barrera & Mendoza (2021) afirman que el aprendizaje de las matemáticas está vinculado al aspecto cognitivo, como también a las interacciones en el



ámbito educativo. Así mismo Pulido & Herrera (2017) dan a conocer que los estados de ánimo y el rendimiento académico son directamente proporcionales por ello, es primordial fortalecer el componente emocional como una herramienta de apoyo pedagógico para enriquecer el proceso educativo.

De estas consideraciones podemos afirmar que las emociones pueden aportar en forma positiva al desarrollo de los objetivos en la enseñanza. Además, pueden generar una mayor efectividad en el campo educativo, sobre todo, en la enseñanza- aprendizaje de las matemáticas.

El objetivo de la educación en Colombia es desarrollar competencias desde el conocimiento. Esto es, el saber hacer dentro de un contexto, utilizando los conocimientos que ha adquirido durante el proceso enseñanza – aprendizaje, para que los estudiantes puedan usarlos en la vida cotidiana para resolver los diferentes problemas que se le presenten. En matemáticas existen las competencias genéricas que son competencias para la vida y preparan al ser humano para desenvolverse y tener éxito en la vida laboral y social.

Las competencias no genéricas en el área de las matemáticas, son destinadas a un entrenamiento específico en la vida profesional. Hoy día se hace necesario que el docente estimule y potencie el desarrollo de estos dos tipos de competencia a partir de estrategias didácticas que capaciten al estudiante para enfrentarse a diversas situaciones y tomar mejores decisiones razonadas para solucionar problemas. Esta propuesta supone repensar un paradigma educativo innovador, creativo a través de un pensamiento crítico.

Materiales y Método

Los materiales utilizados en la investigación son: la revisión bibliográfica, la encuesta, la entrevista y la observación dentro del salón de clases, teniendo en cuenta todo lo anterior nos proporciona elementos esenciales para la contribución del objeto de estudio.

El método utilizado es el fenomenológico, el cual representa una estructura de la experiencia vivida en el sentido del valor pedagógico que tiene la enseñanza de las matemáticas en el proceso de aprendizaje, partiendo de la observación del contexto vivido por el estudiante, como lo afirma Martínez (1996) citado en Fuster (2019) es “la significación que da este



método al mundo vivido” (p.208). Es decir, este método nos brinda entender mejor lo experimentado por el estudiante en su propio contexto.

PRINCIPALES TEORIAS SOBRE LAS EMOCIONES

Darwin en su trabajo de investigación propone tres principios fundamentales de la explicación de las emociones: en principio de los hábitos útiles que se vuelven rutinarios y no tienen una proyección dentro del ámbito psicopedagogo; el principio de antítesis orientado a dar una respuesta diferente a lo cotidiano; y el principio de acción directa del sistema nervioso que produce cambios en las expresiones corporales. Posteriormente, surge la teoría de James-Lange que busca interpretaciones de las emociones de acuerdo con factores psicológicos y ambientales. En esta teoría se afirma que con los estímulos presentados se produce un determinado fenómeno. El autor se fundamenta en cinco supuestos teóricos a saber:

1) Cada experiencia emocional tiene un modelo fisiológico específico de respuesta; 2) la activación fisiológica es condición necesaria de una respuesta emocional; 3) la percepción de la activación fisiológica ha de ser contingente con el episodio emocional; 4) la elicitación de los modelos de activación característicos de una emoción podría en teoría, a reproducir la experiencia emocional y 5) existiría un modelo idiosincrático de la respuesta emocional (Fernández et al., 2010,p.19).

En los estudios de Nussbaum (2008) se considera que las distintas características de las emociones tienen una evidente relación de enfrentamiento con la razón y los impulsos y un solo suceso puede alterar una emoción. “De esta manera las emociones son efectivamente un reconocimiento de nuestras necesidades y la falta de autosuficiencia” (p.44).

Ahora bien, los estudiantes en su quehacer escolar diariamente experimentan emociones que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es conveniente que los docentes tengan presentes las emociones en el proceso pedagógico para una orientación no sólo en las matemáticas sino en la formación integral, cuya tarea es dinámica y tener en cuenta que cada estudiante tiene su aprendizaje propio, de allí el reto de los docentes que conozcan las



fortalezas y superar las debilidades a través de prácticas pedagógicas, motivando y conociendo el verdadero contexto en que viven los estudiantes, haciendo énfasis en la parte emocional, que dinamice las competencias para obtener una respuesta positiva en el manejo de las emociones en el proceso de enseñanza.

Conclusiones

Las emociones están presentes a diario en el proceso enseñanza aprendizaje de las matemáticas y por ello los docentes deben tenerlas en cuenta para desarrollar los potenciales en la resolución de problemas de la vida cotidiana. Se busca que sean efectivos, creativos e innovadores en el uso de sus competencias genéricas y no genéricas. De esta manera, el conocimiento adquirido tendrá una razón de ser y posibilitará la interacción con sus compañeros y docentes.

Las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje pueden ser negativas o positivas, pero las negativas se pueden transformar en positivas, pensamientos alternativos con la orientación de los docentes y psicólogos. Las emociones son productos de factores ambientales y psicofisiológicos que influyen en el proceso de la enseñanza aprendizaje de las matemáticas y es importante que el docente reconozca a cada estudiante que tiene su propio ritmo de aprendizaje y además está determinado por el contexto social, económico, familiar, cultural y desde esta perspectiva es pertinente que el docente atienda a los aspectos emocionales de sus estudiantes además de poseer las herramientas y estrategias pedagógicas básicas para mejorar la enseñanza de las matemáticas. Finalmente, no podemos desconocer que el desarrollo de competencias en el área matemática posibilitará oportunidades para la vida y para continuar su proceso de aprendizaje en niveles de educación superior. Desde aquí, el propósito inmediato es mejorar el nivel académico de los estudiantes y obtener mejores resultados a nivel local y nacional que lo proyecten a continuar aprendiendo toda la vida. La educación es un proceso continuo y permanente; para toda la vida.

Referencias Bibliográficas

Barrera, R., & Mendoza Rojas, A. (2021). *Inteligencia emocional y su relación con el*



desempeño académico en matemáticas de los estudiantes de educación media en tiempos de covid 19. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8268/Inteligencia%20emocional%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20el%20desempe%C3%B1o%20acad%C3%A9mico%20en%20matem%C3%A1ticas%20de%20los%20estudiantes%20de%20educaci%C3%B3n%20media%20en%20tiempos%20de%20>

Diccionario de la Lengua Española. (2014). Planeta.

D'Amore, B., Godino, J., & Fandiño, M. (2008). *Competencias y matemática*, Bogotá: Magisterio.

Darwin, C. (1873). *The expression of emotions in animals and man*. New York: Appleton. Traducción al castellano. En Madrid: Alianza, 1984.

Fernández, E., García, B., Jiménez, M., Martín, M., & Domínguez, F. (2010.). *Psicología de la Emoción*.

Madrid: Centro de Estudios Ramon Aceres. S.A.

Fuster, G. D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

García, P. (2021). Consideraciones teóricas de la emocionalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas. *Revista Universidad y Sociedad*, 201- 210.

Gonzales, L. (2009). *Emociones, Responsabilidad y Derecho*. Madrid: Marcial Pons.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós. Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (20 de junio de 2017). LA

INFLUENCIA DE LAS

EMOCIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. *Ciencias Psicológicas*, 29-39. Obtenido de

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-4221201700 Salomón, L., Medina, E., & Amador, J. (2013). La promoción de la investigación científica a través de la capacitación metodológica y técnica. *Revista Ciencia y Tecnología*, ISSN:1995-9613. Disponible: <https://doi.org/10.5377/rct.v0i10.1059>

Viqueira, V. (2016). *Aplicación básicos de la teoría del género y del lenguaje no sexista*. Editorial Paraninfo, S.A. ISBN 13: 9788428396653, España.



LAS HABILIDADES EMOCIONALES EN LA ETAPA BÁSICA PRIMARIA

EMOTIONAL SKILLS IN THE BASIC PRIMARY

Monica Correal Gutiérrez¹, Ricardo Vega Granda²

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT,

Facultad de humanidades y ciencias de la educación, Panamá

Correo: monicacorreal@umecit.edu.pa

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT,

Facultad de humanidades y ciencias de la educación, Panamá

Correo: ricardogranda.doc@umecit.edu.pa

*Autor de correspondencia: monikeg37@gmail.com

Fecha de recepción: 3/08/2022 / Fecha de aceptación: 02/11/2022

Resumen

Las habilidades emocionales de niños y niñas en la etapa básica primaria, es un terreno que requiere ser estudiado de forma sistemática y rigurosa por las implicaciones que tiene en el desarrollo integral de los estudiantes, y el manejo que de estas pueda dar el profesor de aula. El presente artículo tiene como propósito hacer este abordaje y entrar al intrincado mundo de estas, que desde el ámbito de la educación han estado subvaloradas. El reconocimiento de estas habilidades se cimienta en el modelo de habilidades o ejecuciones propuesto por Mayer y Salovey (2011), así como fundamentos teóricos dados por Bisquerra, Fernández-Berrocal, Goleman, Maturana, Merchán, entre otros; que permiten identificar y comprender el conjunto de habilidades y subhabilidades que los sujetos tienen que desarrollar para tener un acertado manejo emocional.

Las aproximaciones a las que se llega permiten identificar, que en el sistema educativo es necesario la incorporación sistemática del desarrollo de las habilidades emocionales en el cotidiano vivir escolar, en donde el profesor de aula es el agente propicio para estas comprensiones y manejos y la infancia el mejor momento para su desarrollo. La metodología para hacer estos acercamientos teóricos y el presente escrito fue de tipo documental con una perspectiva local e internacional.

Palabras Clave: Habilidades, subhabilidades, emociones, infancia, escuela, educación



Abstract

The emotional skills of boys and girls in the basic primary stage, is a field that needs to be studied systematically and rigorously due to the implications it has on the comprehensive development of students, and the management that the classroom teacher can give them. . The purpose of this article is to make this approach and enter the intricate world of these, which from the field of education have been undervalued. The recognition of these skills is based on the model of skills or executions proposed by Mayer and Salovey (2011), as well as theoretical foundations given by Bisquerra, Fernández-Berrocal, Goleman, Maturana, Merchán, among others; that allow to identify and understand the set of skills and sub-skills that the subjects have to develop to have a successful emotional management.

The approximations that are reached allow us to identify that in the educational system it is necessary to systematically incorporate the development of emotional skills in everyday school life, where the classroom teacher is the propitious agent for these understandings and management and childhood. the best time for its development. The methodology to make these theoretical approaches and the present writing was of a documentary type with a local and international perspective.

Keywords: Kills, sub-skill, emotions, childhood, school, education

Introducción

El desarrollo de las habilidades emocionales en la escuela es un tema que se hace urgente tratar de forma sistemática y consiente desde las aulas de clase. Si bien para esta época se reconocen los aspectos emocionales importantes en los escenarios escolares, se hace trascendente entender que los procesos educativos se centran en las relaciones interpersonales, por tanto, estas habilidades son un factor vinculante en los procesos educativos. La UNESCO (2020) sostiene, que en el siglo XXI el hablar de un desarrollo integral en los estudiantes demanda atención a los desarrollos cognitivos, pero también a lo concerniente a las necesidades emocionales y su papel en los procesos de aprendizaje. Ratifica que “Solo cuando la mente se encuentra conectada socialmente y segura



emocionalmente, se puede concentrar en el contenido académico y comprometer con el aprendizaje” (p.2).

Si bien se entiende que la enseñanza formal tiene como prioridad el desarrollo integral del sujeto en formación, en donde los componentes cognitivos, disciplinares y socioemocionales ocupan las primordiales acciones tanto a nivel pedagógico como administrativo. En el diario vivir escolar se identifica como lo emocional, debe darles paso a los dos primeros componentes, lo cual lo deja como un subíndice en la planificación y accionar de la escuela. Esta problemática excede el aula de clase y las instituciones, Santos Guerra (2010) asegura que a los profesores se les forma con el propósito de impartir conocimientos y muy poco en la formación de actitudes; varios de ellos se ven como especialistas en sus campos disciplinares, no obstante, no se sienten educadores de los estudiantes.

En esta misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) destaca que, si bien los diferentes actores educativos han iniciado en la identificación de las habilidades emocionales como elementos que posibilitan en el estudiante una inserción social exitosa y una vida plena, “estas habilidades muy rara vez se toman en cuenta en el momento de decidir las admisiones a escuelas y universidades” (p.11). Desde esta mirada, las habilidades cognitivas son un privilegio, y se pasa por alto la riqueza de las habilidades emocionales y la integración que aportan al desarrollo global del sujeto.

En la escolaridad, niños y niñas que ingresan al primer grado en la educación tienen una atención especial en las transiciones armónicas tanto de la casa a la escuela, así como de preescolar a primero de primaria, pero esto nada más toma unas reuniones específicas por parte del profesorado y unas semanas de acoplamiento a las instituciones educativas. Castañeda Munera & Morales Tobón (2018), con referencia a lo anterior, destacan que, en la actualidad, las instituciones educativas no brindan un conveniente apoyo para el desarrollo emocional, solo atienden este proceso con acciones puntuales durante la etapa de adaptación al ambiente escolar de niños y niñas, luego pasa a un segundo plano, se convierte en un reporte.



En este orden de ideas se evidencia que el aspecto emocional está al margen de los desarrollos integrales en educación. Barrantes (2016) sostiene que en el sistema educativo chileno no se tiene en cuenta las habilidades ni la educación emocional como un complemento del desarrollo integral del estudiante, lo que ha generado una ausencia de este aspecto en las aulas de clase, un desconocimiento de su manejo e instrucción. Lo cual lleva a un empobrecimiento de los diferentes actores educativos en esta dimensión. Aquí se puede evidenciar que la situación de la falta de atención a lo emocional al hablar de una educación integral no es exclusiva de una institución, de una localidad, de una ciudad, esto trasciende fronteras.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), resalta que la pandemia por el COVID-19 hizo que de forma inevitable los profesores, empleadores y gestores de políticas en el ámbito educativo, tuvieran que verse enfrentados a reconocer que las emociones y las habilidades socio emocionales impregnan el ejercicio de los diferentes actores educativos. Lo cual afirma que genera una percepción positiva y enfática con respecto al trabajo de las habilidades emocionales. Este escenario inesperado puso en relevancia la importancia de lo que siempre ha estado allí, pero que no ha tenido su lugar en el desarrollo integral del sujeto. Y que en este momento les enrostra a los diferentes sectores políticos, de salud y educativos que deben tener las habilidades emocionales como un elemento con la misma prioridad de cualquier otro factor de desarrollo del sujeto social.

En el ámbito colombiano se centran múltiples acciones en el sistema escolar encaminadas al desarrollo cognitivo; nuestro sistema educativo está fundamentado en el método tradicional, el rendimiento ante las pruebas internacionales y los requerimientos dados por el factor empresarial, entre otros componentes. Lo que hace que las aulas de clase, el currículo, los planes de estudio y el ejercicio docente estén delineados con mayor fuerza por esta directriz. En las primarias se evalúa en tercero y en quinto las competencias cognitivas y de ello salen apoyos ya sea como incentivo o como refuerzo en búsqueda de que los procesos académicos tengan un mejor desempeño.



En este marco de acción y con el afán de responder a la mejora de lo académico, las habilidades socio emocionales también son evaluadas, pero las acciones que las cobijan son efímeras miradas que se dan y con proyectos puntuales. No se da la debida importancia, ni sistematicidad, cuando se trata de abordar su identificación, manejo, comprensión y regulación con los niños de primero a quinto de primaria desde las aulas de clase. Si bien estamentos como la Secretaría de Educación del Distrito (2018), señala que “La escuela no es solamente el lugar donde se adquieren los conocimientos y se desarrollan competencias de índole académico” (p.7), las propuestas en el ámbito emocional en las instituciones educativas de Bogotá, en su gran mayoría se deja en manos de las orientadoras, en actividades puntuales, en las áreas de ética y valores o direcciones de grupo. Sacándolas casi que por completo del cotidiano vivir escolar o del manejo sistemático y teórico por parte de los docentes de aula.

Al respecto Cejudo (2015), refiere que la educación formal deja, en la buena voluntad de las instituciones en general y de algunos profesores en particular, la formación emocional de los estudiantes, mientras que el plano cognitivo y conceptual es trabajado con fuerza y rigurosidad. Si bien él lo señala desde el contexto español, al traerlo al escenario colombiano se ven idénticas acciones de nuestro sistema educativo al referirse a este asunto de forma particular, el potenciar unas habilidades más que las otras, es recurrente.

El propósito no es dimensionar una habilidad por encima de la otra, la emocional por encima de la cognitiva, sino buscar una integración equilibrada y provechosa para el desarrollo pleno de los estudiantes en la primaria, lo cual les permita desempeños sociales y académicos efectivos que los lleven a saber manejar sus emociones. Y a la vez al docente de aula a generar ambientes normalizados que potencien la identificación, facilitación, comprensión y regulación de las emociones a niños de primaria, en donde los estudiantes generen acciones individuales y grupales que fomenten relaciones positivas consigo mismo, con el otro, los saberes y sus entornos.

Materiales y Métodos

Las habilidades desde el contexto escolar



La aproximación a las habilidades emocionales en el contexto escolar requiere una revisión de la conceptualización de habilidad, debido a que esta es abordada desde diferentes ámbitos sociales, por ejemplo, hablar de habilidades desde lo empresarial es pensar en las destrezas o maestría que un sujeto debe manejar para realizar un proceso o una asignación de manera eficaz y eficiente, en donde estas pueden ser entrenadas. Desde las pruebas internacionales en educación, las habilidades suelen estar de la mano de las competencias, ya que son estas las que en su conjunto harán de un sujeto una persona que responde a los diferentes retos y situaciones que se le presentan en el cotidiano vivir; aquí se hace referencia a las habilidades o competencias como capacidades de pensamiento superior, resultados de aprendizajes y capacidades complejas del mismo pensamiento y de la comunicación.

Para la OCDE cuando define las habilidades se refiere a “la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas” (p. 6). A su vez, hace una elucidación que es pertinente para este proceso de revisión, en donde se identifica que las habilidades y las competencias en los diferentes países y regiones son manejadas indistintamente. Más allá de ser un error conceptual, se ve como una amplitud del concepto en donde hablar de las unas y las otras es hablar de esas capacidades que requiere el sujeto en el siglo XXI.

Por tanto, las habilidades dotan al individuo de capacidades para la resolución de problemas, el trabajo cooperativo, la creatividad, el desempeño con tecnologías, el manejo del pensamiento crítico, confianza en sí mismo, entre otras, que lo facultan de destrezas que le permiten interactuar de manera efectiva con su entorno próximo y distante. Aquí las habilidades tienen la posibilidad de ser entrenadas, enseñadas y trabajadas, lo cual lleva al individuo a respuestas competentes con la situación que se le plantee o que viva, dotándolo de respuestas acordes a las exigencias y modos sociales en los que se encuentre.

El Banco Interamericano de desarrollo (BID) (2019), sustenta que estas habilidades se bifurcan en dos tipos de abordaje cuando se habla de ellas, en el primero se afirma que estas son fijas, en donde se considera que el sujeto viene con unas capacidades determinadas que no se podrán alterar y que son parte constitutiva de él. El otro abordaje es ver las habilidades como capacidades que se pueden desarrollar, ajustar y modificar en la medida en que el sujeto



así lo determine, el contexto influya y especialmente de los aportes que para ello ofrezca la escuela.

La relevancia de esta visión es identificar que las habilidades son dinámicas, evolutivas y se pueden desarrollar, por tanto, deben ser trabajadas a lo largo de la vida. De acuerdo con Bisquerra (2013) las habilidades y más sí se habla de las emocionales deben ser trabajadas en todo el transcurso de la vida de un sujeto, por su complejidad y por los tiempos de afirmación que necesita. De hecho, el foro mundial, organizado por la UNESCO (2016), afirma que la mejor etapa para iniciar el desarrollo de las habilidades es la primera infancia.

Aquí se hace necesario entender que no se quiere ver las habilidades como un potenciador de, un artilugio, un anexo o un complemento, sino las habilidades como capacidades o destrezas para resolver una tarea, problema o situación de forma eficaz y efectiva. Es un elemento individual, constitutivo del sujeto que se puede adquirir, aprender, enseñar, que evolucionará en la medida de los aprendizajes y experiencias del individuo, lo cual lleve al máximo las competencias, los desempeños en el área emocional de niños y niñas en el aula escolar. Para esto se hace pertinente esclarecer el panorama que se maneja cuando se habla de lo emocional.

Del universo de las emociones

El concepto de emoción(s) y su relación constitutiva con el sujeto, ha transitado por cuatro corrientes que de un modo u otro han aportado a la visión amplia y enriquecida que se tiene en este momento de este amplio universo. La primera corriente se centra en lo perceptivo, la cual estima que la emoción es una sensación(s) que el individuo experimenta a raíz de un cambio del cuerpo que se da por el contacto con un estímulo conocido o desconocido.

Esta corriente, que ha sido manejada en los primeros tiempos de trabajo, asociaba el sentimiento con las sensaciones y era esta clase de sensaciones las que llegarían a crear un tipo de emoción. Si bien hubo ajustes referentes a si las respuestas dadas por la sensación generaban emociones conscientes o no conscientes, lo cual se manejó y todavía se puede detectar en ciertos escritos, lo que sí es cierto es que se concibe que los sentimientos están



unidos a sensaciones que producen cambios fisiológicos que le permiten al individuo tener una manifestación emocional.

La segunda corriente se enfoca en las emociones como respuestas motoras que se muestran frente a un estímulo ambiental, las cuales poseen a su interior 3 recursos primordiales que son las: respuestas vegetativas, respuestas fisicoquímicas y expresiones motoras. Aquí las emociones se ven como una manifestación perceptible, la cual albergará expresiones conductuales, del lenguaje verbal y no verbal que le permiten al individuo desarrollar respuestas a las vivencias experimentadas (Mora Teruel, 2013).

La siguiente corriente con la que es viable hallarse es la que tiene un enfoque cognitivo, identifica a las emociones como “estados que se siguen a partir del contacto con ciertos tipos de estímulos, y que involucran constitutivamente operaciones mentales valorativas” (Melamed, 2016). A partir de este enfoque, estas poseen una valoración asociada a la cognición, por consiguiente, las emociones necesitarán de recursos de esta clase para su identificación y desempeño. Abordadas de esta forma, estas tienen la posibilidad de ser aprendidas y enseñadas, a partir de interrelaciones no estructuradas, cómo se dan en los núcleos familiares, los espacios de encuentro social, las interrelaciones con el otro, o con un objetivo fijo como se experimentan en las instituciones educativas.

La subsiguiente corriente es multidimensional, su más grande exponente es Bisquerra (2020), el cual plantea qué una emoción se activa desde un evento qué podría ser interno o externo. De ahí se crea un mecanismo de valoración qué podría ser positivo o negativo, siguiente a esto se dará alguna respuesta qué puede ser de tipo neurofisiológico (sudoración, aumento de la frecuencia cardíaca, respiración apresurada, dilatación de la pupila, tensión muscular, etcétera). Otras manifestaciones están en el orden de lo comportamental, en donde el elemento no verbal le posibilita al individuo enlistar respuestas como sonrisas nerviosas, alzar una ceja, hacer una mueca, entre otras.

Por su multidimensionalidad, además se tiene presente las respuestas cognitivas, las cuales permiten tomar conciencia de la emoción, nominarla a partir del lenguaje y poderla tener en el reservorio de reacciones a manejar. Al tener una o varias ejecuciones preparadas



conformes con la valoración, viene la predisposición a la acción que va a tener el organismo para ofrecer respuesta al estímulo o evento. De forma llana el niño o la niña se ve enfrentado a un evento o estímulo, hace una valoración del mismo, lo que le permite crear respuestas de tipo neurofisiológicas, comportamentales y/o cognitivas que lo predispondrán a la acción.

A partir de esta comprensión, cobran relevancia las funciones de las emociones para los sujetos, según ElIces (2015), y Cebriá (2017), una de las principales funciones de las emociones es adaptativa, lo que facilita que se ejecute un comportamiento adecuado a los requerimientos del entorno. Esto es para movilizar una acción, ya sea para alejarse o acercarse al evento o el estímulo, preservando así su existencia, como argumentó Darwin en su momento, las emociones irán relacionadas con la preservación de la especie.

La siguiente función de las emociones es la social, su cometido es facilitar la interacción entre los sujetos, las conductas prosociales, el control de la conducta de los demás y de sí mismo, la influencia por medio del efecto contagio a otros. La emoción también tiene la función motivacional que, como señala ElIces, “nos ayuda a motivar conductas que inciden en nuestra relación con el entorno de una manera más adaptativa” (p.227). Esta función lleva al sujeto a realizar una acción con mucho más ímpetu, al ser intensa la motivación, esta lo llevará a movilizar acciones que le permitan alcanzar los propósitos definidos, ya sea dado desde sí mismo o por el medio en el que se encuentra.

Para seguir esclareciendo el panorama con respecto a este tema, otro elemento que es necesario enfatizar son los tipos de emociones que experimentan las personas. En donde se abre un universo de relaciones en torno a las emociones que se presentan como positivas, negativas o ambiguas. En cuanto a las emociones positivas, puede ser que sean el resultado de una evaluación agradable del sujeto, requieran menos recursos para una respuesta y que tengan un carácter breve y poco duradero. Con relación a las emociones negativas, son el resultado de una evaluación desagradable del evento que requerirá más recursos para manejar, lo distraerá del bienestar y, a menudo, será más persistente. Con respecto a una tercera tipología denominada por Fernández-Abascal (1997), Bisquerra (2009) y Vivas, Gallego, González (2017) emociones neutras, ambiguas o borderline coinciden en que estás



son reacciones que no se pueden ubicar en positivo o negativo, pero sí facilitan el encausar o la aparición de un estado emocional como es la sorpresa.

Al reconocer la perspectiva que se tiene con respecto a las habilidades y la panorámica de las emociones, lo cual permite evidenciar la riqueza de estas en el desarrollo integral de un sujeto, se da paso a la comprensión en la importancia de ellas en los niños y las niñas de 6 a 12 años. Periodo en el que se cimientan las bases conceptuales de la identificación, manejo, comprensión y regulación de las habilidades emocionales en básica primaria que se integran a la acción cotidiana en el aula escolar.

Desarrollo emocional en niños y niñas de los 6 a los 12 años. Modelos teóricos de las habilidades e inteligencia emocionales

En la segunda mitad de la infancia, que abarca aproximadamente de los 6 a los 12 años, el desarrollo afectivo de los niños y niñas está ligado a las personas significativas con las que se vinculan y las relaciones que establecen con ellos, esto se desarrolla primero en la familia y luego en la escuela. A partir de los 6 años, los niños y las niñas reconocen y expresan emociones conscientes de forma independiente a los adultos, lo que los lleva a adquirir habilidades para entender reglas y reconocer qué generan sus respuestas emocionales en el entorno. Esto los lleva a fomentar, mejorar y aumentar los lazos y relaciones resultantes.

Para este momento el niño empieza a darse cuenta de que puede sentir dos emociones no solo de forma secuencial, sino simultánea, esto le abre mayores comprensiones con respecto, asimismo, pero también empieza a identificar que otros pueden experimentar estas mismas emociones. Otro de los avances que tienen niños y niñas, precisamente en la segunda mitad de la infancia 7 a 8 años, es que además de que se pueden sentir dos emociones simultáneas, estas pueden ser contradictorias. Harter (1996) citado por (Papalia & Martorrel, 2017), coinciden con (Delgado, 2015), en señalar que la comprensión es prueba de la especialización que tienen estos en la percepción de las diferentes emociones, en su punto comienzan a reconocer su origen y, bajo la dirección de un adulto, inician los procesos de regulación de forma más consciente. A los 11 años, los niños y niñas tienen la posibilidad de



explicar la ambivalencia de dos emociones, que aun siendo opuestas se pueden sentir al mismo tiempo y así abrir la alternativa de relacionarse con ellas de forma positiva.

Las opiniones de los otros, las comparaciones con los otros, el apoyo o la desaprobación, serán fuente de una gran variedad de emociones que cada vez tendrán mayor interrelación y se volverán más complejas en la medida en que sus intercambios se amplíen y el contacto con el medio y las tecnologías lo influyan. El desarrollo perceptivo de las emociones se da de forma paulatina y progresiva, dotándolo cada vez más de habilidades que le permiten identificar, comprender y categorizar las emociones.

La identificación de que una emoción no es solo la respuesta a un estímulo, sino que tiene también el componente de los estados de ánimo del sujeto que no son observables desde el exterior. Así como el comenzar a identificar de forma muy básica e inicial los efectos del contexto y las diferencias en las situaciones, aseguran que el niño en etapa de desarrollo comienza la adquisición de una mejor comprensión de la influencia del comportamiento y las emociones en sus acciones, como sostiene (Bisquerra Alzina, 2016). Esto le permite a su vez tener comportamientos contextualizados no solo a pedido de un externo, sino darle un bagaje de experiencias que le servirán en los diferentes contextos en los que se encuentra inmerso durante toda su vida.

Lo cual va acompañado de un proceso fundamental en la comprensión emocional de los niños y de las niñas, que les permite experimentar emociones internas y manifestarlas o, por el contrario, empezar a gestionarlas y ocultarlas, lo cual lleva a comprender que aunque tendrá que regular la emoción para no hacerla visible, internamente la emoción continúa en él. Para ello, alrededor de los 6 años, los niños ya comenzarán el manejo formal de la autorregulación emocional.

En los estudios realizados por Glover (2017), se indica que, a partir de los 8 años, los niños y las niñas serán capaces de regular la intensidad, los efectos positivos y negativos de sus estados, los efectos socioemocionales de las manifestaciones que experimentan y más precisamente se inicia el control del efecto de las respuestas de otros y de sí mismo. Esto genera habilidades para expresarse emocionalmente de una manera y así tener un desarrollo



social efectivo que les permita poseer habilidades emocionales acordes a los contextos. Tortello & Becerra (2017), sostienen que a medida que los niños crecen, estos tienen que desarrollar procesos de autocontrol, mediante la evaluación, regulación y modificación, si es preciso, de sus propios estados emocionales.

Ser capaz de flexibilizar respuestas, de adaptarse a distintas emociones, de responder según situaciones, son elementos característicos de la regulación emocional que, a partir de la segunda mitad del rango infantil, le permite al estudiante empezar el desarrollo de estrategias que lo ayuden a cambiar sus estados emocionales, para adaptarse. En este punto, el estudiante comienza a utilizar conscientemente habilidades como resolución de problemas, distanciamiento, internalización, externalización de comportamientos emocionales, reinterpretación de situaciones, establecimiento de metas y selección de estímulos y contextos (Bisquerra, 2015), para regular las propias emociones y comprender las de los otros.

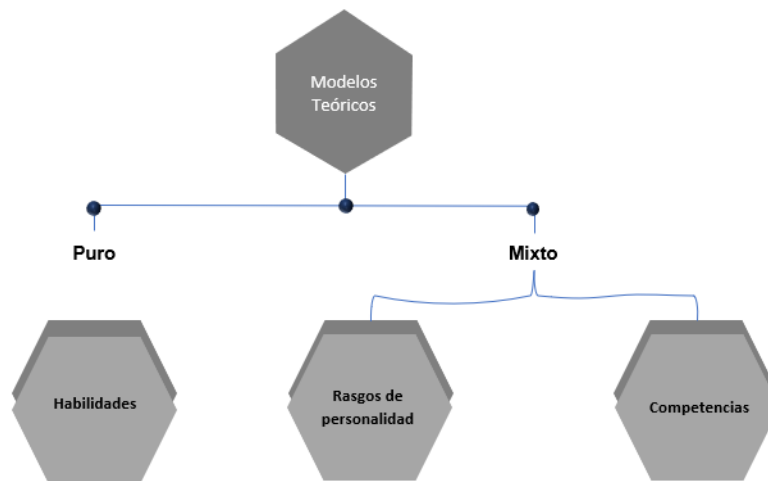
Adicional a lo anterior, se desarrolla con gran fuerza a partir de los 6 años el inicio de la etapa de generalización emocional, en donde los infantes tendrán en cuenta que no es la situación en sí lo que genera una emoción, sino que es la evaluación de la situación lo que permitirá interpretar la manifestación o manifestaciones que se tienen de las expresiones emocionales (Cerezo, et al., 2017). Ha mediado de los 10 años ellos tendrán la capacidad de relacionar las emociones no solo con lo dicho anteriormente, sino con la personalidad y las experiencias previas que se ha tenido, esto le permitirá cada vez más tener una mejor comprensión emocional.

Modelos teóricos de las habilidades e inteligencia emocionales
Habilidades emocionales

Para la comprensión de las habilidades emocionales, se revisan los modelos teóricos que hacen parte de la génesis y el momento actual de manejo de este constructo. Lo cual da cabida a diferentes propuestas, que complementan y robustecen su manejo, y que son parte tanto de los estudios, de los avances en esta área de conocimiento, como de las estrategias e instrumentos en el momento del abordaje y para el presente interés desde el aula de clase.

Hablar de las habilidades emocionales, convoca hablar de la Inteligencia Emocional (IE) y estudiar los principales modelos, que están organizados en dos grandes ámbitos, que son los puros y mixtos, como se puede apreciar en el gráfico 1. Estos modelos a su vez se subdividen en dos grandes ramas, en la primera Mayer y Salovey lideran los estudios de las habilidades emocionales vistas desde el procesamiento cognitivo, aquí la atención se cierce en las habilidades mentales que el sujeto desarrolla al procesar las emociones. La segunda es el modelo mixto, que a su vez se subdivide en dos modelos que relacionan aspectos emocionales y rasgos de la personalidad del sujeto, como también los modelos asociados a las competencias.

Figura 1. Modelos teóricos



Fuente: Elaboración propia

Para abordar los modelos de corte cognitivo, el pionero es el que desarrollo Mayer y Salovey, que es retomado en el siguiente apartado como parte de la profundización interés del presente escrito. También se encuentran, los estudios proporcionados desde el laboratorio de Emociones UMA, liderado por Fernández-Berrocal, que proporciona mayor amplitud a la comprensión de las cuatro habilidades del modelo de Mayer y Salovey. En donde se hace un despliegue con referencia a las dos áreas de manejo que para ellos tiene la inteligencia emocional y que le da al sujeto habilidades desde lo experiencial y estratégico.



Los estudios desarrollados por este investigador y su grupo están enfocados en grupos de adolescentes escolares de los 12 a 17 años, en donde se ratifica que la educación en las habilidades emocionales para esta población genera un mejor desempeño académico, bienestar y calidad de vida no solo para el individuo sino su entorno social y familiar (Berrocal, et al., 2018). Aquí el sujeto según sus necesidades orientará y modificará sus emociones e influirá en la de los demás, para sacar el mejor provecho de ellas o evitar en lo posible las consecuencias que éstas trae. A su vez, desde estos modelos el sujeto puede regular sus emociones con el fin de encajar en la sociedad, dar continuidad a las normas, llegar a sus metas y no sentir emociones indeseables.

Al hacer referencia de los modelos mixtos, se tiene en un primer momento a Bar-On con el modelo de Inteligencia Emocional-Social, en este se determina la comprensión y expresión que se tiene de las emociones sociales con respecto al individuo, como de este en relación con su entorno. Este modelo enfatiza con rigurosidad la conciencia que en un primer momento debe tener el individuo de las fortalezas y fragilidades que se tiene al comprender y expresar las emociones propias. Como también la importancia del nivel interpersonal en donde hacer conciencia de las emociones y sentimientos del otro le genera un nivel de comprensión que puede favorecer el construir y conservar relaciones satisfactorias consigo mismo y con el entorno. La eficacia emocional y social demanda ajustes personales, sociales y del entorno que llevan al individuo a ver las situaciones desde la realidad y con una amplia convocatoria a la flexibilidad, para resolver problemas en el cotidiano vivir y tomar decisiones, propuesta enfática que hace el presente autor.

Otro modelo asociado al rasgo de personalidad que encuentra mucha afinidad con el de Bar-On, es el de Petrides y Furnham, estos autores establecen un cuestionario de auto informe denominado Trait Emotional Intelligence Questionnaire, que maneja 15 rasgos que son evaluados por medio de una escala tipo Likert, los cuales componen las percepciones y disposiciones emocionales que el sujeto percibe, que a su vez definen su constructo de la personalidad. El constructo avalado por Petrides y Furnham queda fuera de la taxonomía de



habilidades cognitivas y dentro de la taxonomía de desarrollo de la personalidad vista está desde lo interpersonal lo intrapersonal de acuerdo con (Mesa Jacobo, 2015).

El modelo de Goleman pertenece a los modelos mixtos de valoración de la inteligencia emocional, en donde se tienen en cuenta las habilidades cognitivas propuestas por Mayer y Salovey, pero además se incorporan aspectos de rasgos de la personalidad y del desarrollo social que amplían el modelo teniendo como eje las competencias. Estas competencias para este autor señalan la existencia de una conciencia emocional que lleva al conjunto de estas habilidades en un desarrollo progresivo (Goleman, 2015).

Para finalizar está el modelo desarrollado por Bisquerra y sus colaboradores, el cual se centra de manera puntual en el ámbito de educación. Para ello cita a Mayer y Salovey para definir el constructo de inteligencia emocional como: La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (Bueno Lugo, 2019).

Con esto establecido, Bisquerra, desde el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), funda el pentágono de competencias emocionales que está compuesto por cinco bloques: la conciencia, la regulación, la autonomía emocional, las competencias sociales y las competencias para la vida y el bienestar. El cual brinda herramientas en el ámbito educativo a los diferentes actores para poder hacer acompañamientos pertinentes en el desarrollo emocional de los estudiantes y así contribuir con la construcción integral del mismo.

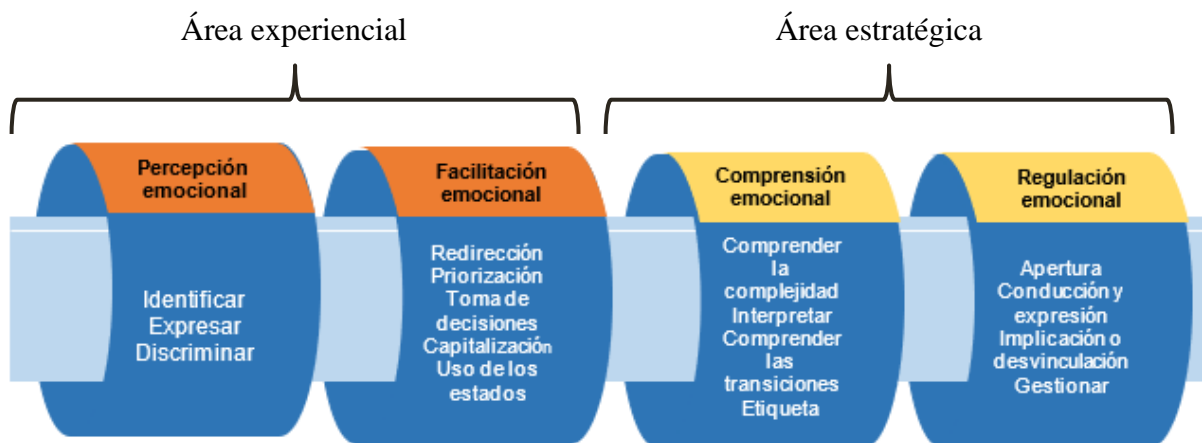
A continuación, desde las investigaciones rigurosas y exhaustivas de Mayer y Salovey con su grupo, se presentan las habilidades emocionales que son constitutivas de las competencias que debe manejar un individuo para desarrollarse de forma integral y a su vez tener conductas prosociales que le permitan tener una adherencia efectiva en su contexto. Las cuales configuran las herramientas para comprensión y visualización de las habilidades emocionales de niños y niñas en etapa escolar de primaria.

Habilidades emocionales

Los fundamentos teóricos que operan en torno a las habilidades se basan en el modelo de Mayer y Salovey. Este modelo fue construido a partir de múltiples investigaciones que fueron desarrolladas y contrastadas desde 1997 hasta la actualidad, en las cuales se presenta un conjunto de habilidades que las personas deben desarrollar para tener un manejo emocional exitoso. El rigor del modelo y su consistencia empírica como lo señala Ruiz, Ferrando, Sainz, & Prieto (2019), permiten identificar cuatro grandes grupos de habilidades como son las de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Las cuales a su vez están determinadas por el desarrollo de cada persona, el cual dependerá del proceso de maduración de este y su contexto.

A continuación, desde las áreas de ejecución que son la experiencia y estratégica se profundiza en cada una de estas habilidades, como se evidencia en la figura 2. Lo cual permite ahondar en el tema del presente artículo

Figura 2. Habilidades y sus habilidades



Fuente. Propia

Percepción emocional

Capacidad para identificar las emociones, expresarse e interactuar con su entorno por medio de ellas y discriminarlas. En otras palabras, es la precisión con la que un sujeto puede



identificar emociones y su contenido en un contexto emocional particular, pero que no sólo cubija las propias sino también las de otros. A su vez lo dota de habilidades para expresar sus sentimientos y las necesidades que tiene en el día a día. Discriminando con precisión cada una de las manifestaciones que va experimentando sean estas positivas o negativo.

Facilitación emocional

Capacidad de generar, destrezas para aprovechar la información emocional circundante de manera creativa y así poder redireccionar la atención a lo relevante, lo que le permite guiar y priorizar el procesamiento de la información que lo lleve a la toma de decisiones. Esta habilidad le permite al individuo manipular sus emociones e ir apropiándose destrezas para direccionar las mismas según las necesidades del contexto.

Estas dos habilidades conforman el área experiencial las cuales constituyen la capacidad de identificar y de asimilar emociones en el pensamiento que se vinculan a los sentimientos. (Berrocal, et al., 2018).

Comprensión emocional

Capacidad para reconocer la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo evolucionan a lo largo del interactuar consigo mismo y con los otros, que le permiten al sujeto apreciar los significados emocionales y el cómo se etiquetan. Provee al sujeto del manejo de la conciencia emocional intrapersonal e interpersonal y de la evolución de un estado al otro.

La regulación o gestión emocional

Capacidad de adaptación a estados emocionales positivos y negativos modularlos en sí mismo y en los demás, sin reprimirlos o exagerarlos, así como fomentar conductas de entendimiento personal y sociales. La regulación emocional contribuye a la consolidación del conocimiento emocional e intelectual, aspecto esencial para el desarrollo integral del sujeto.

Estas dos habilidades conforman el área estratégica que es la capacidad de evaluar y ordenar acciones a partir de la información que brindan los sentimientos y las emociones, en pro de respuestas contextualizadas.



Importancia en tiempo de postpandemia a las habilidades emocionales

Al reconocer la integralidad que se debe manejar en educación, en tiempos de postpandemia se hace perentorio abordar el aspecto emocional con mayor énfasis en el cotidiano vivir escolar y así entender que las habilidades emocionales de los niños y las niñas requieren atención especial en este regreso escolar. Muchos papás no tienen la posibilidad de ser modelos de manejos emocionales efectivos para sus hijos, por lo cual las escuelas en cabeza del profesor pueden llegar a ser un oasis hacia donde tienen la posibilidad de volverse la sociedad en busca de pautas y modos de orientación para superar las deficiencias de los niños y niñas cuando se trata del manejo de habilidades emocionales efectivas.

El haber estado por dos años o más aislados o en cuarentenas restrictivas, hizo que se presentara en los niños y en las niñas temas como ansiedad, estrés, manejos inapropiados en la alimentación, en la relación con otros y del sano desenvolvimiento en comunidad como es reportado por Rosero-Morales, et al., (2021). Con referencia a lo anterior en el informe estratégico presentado por Buitrago Bonillaa & Molina Gallego (2021) se ratifica que “En el mundo, más de 168 millones de niños y jóvenes de 147 países dejaron de asistir a la escuela cuando estas cerraron durante la pandemia, lo cual generó un impacto importante, dado que la escuela es fundamental” (p4). Así mismo, estos chicos empezaron a enfrentar pasivamente la situación de pobreza, conflicto familiar, separación, hospitalización o fallecimiento de familiares, abusos físicos, psicológicos, aislamiento de sus pares y responsabilidades académicas que en ocasiones las familias no sabían manejar.

Resulta bastante usual encontrar reportes de padres de familia que señalan haber tenido y estar teniendo problemas socio emocionales con sus niños y niñas. Dolores de barriga inesperados, jaquecas que no tienen precedentes anteriores, irritabilidad, aumento en el apego al cuidador evitando el regreso permanente a las aulas de clase, son algunos de los problemas que se evidencian en este momento en los reportes de esta franja poblacional.

En estudios como el Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic desarrollado en la India (2020), se evidencia que secuelas post pandemia se encuentran en el orden de dificultades emocionales como angustia,



miedo, ira, soledad, aburrimiento, frustración, tristeza, aislamiento, insomnio, confusión, síntomas de estrés postraumático, relacionadas con el confinamiento que se vivía en el territorio de la India y la falta de socialización con pares, como también a las restricciones de las actividades al aire libre o con sus familias extendidas, el cierre de la escuela y el trabajo escolar en casa, entre otras dificultades que afectaron a los niños y niñas.

Aunado a lo anterior investigaciones como las desarrolladas por Saurabh & Ranjan (2020), ratifican que “Los niños responden al estrés de manera diferente, dependiendo de la etapa de desarrollo. Se identificaron altas tasas de ansiedad, depresión y síntomas postraumáticos entre los niños” (p.6), esto dado por estresores que vienen acumulándose y que dependerán de las características individuales en el momento de enfrentar los eventos estresantes.

Sin embargo, se evidencia que de un modo u otro todos los niños pasaron o aún tienen secuelas, de ansiedad, irritabilidad, manejo inapropiado de sus emociones, muy acordes a síntomas postraumáticos después de un evento como el que se vivió por el COVID-19. En este tiempo de post pandemia se hace imprescindible reconocer el estado emocional de los niños y las niñas, que permita aprovechar la resiliencia de los mismos, su adaptabilidad, energía y creatividad para propiciar escenarios de recuperación o estabilidad de las habilidades emocionales, que les brinden herramientas de manejo de sus propias emociones y las de los demás. Texto subcapítulo.

Conclusiones

Los estudios y la profundización en este tema impactan áreas del desarrollo de un país como la empresarial, la económica, la social y para el interés del presente artículo la educativa. Porque trabajar este tema no sólo es visualizar al sujeto como ser en desarrollo, sino la importancia del entorno, sus mediaciones y las repercusiones de sus actos en el contexto; aspecto que por mucho tiempo se dejó de lado y que ahora se trabaja, pero con el afán de proveer a la sociedad de personas más adaptadas, no se tienen políticas o espacios instituidos para el desarrollo de habilidades emocionales en los sujetos desde tempranas edades hasta instancias de posgrado.



Las habilidades emocionales multiplican oportunidades, pero a su vez el que no se manejen de forma asertiva resta en el espectro de desarrollo e impacto de un sujeto, no es lo mismo ser empático con el otro y de la valoración hecha tener una respuesta ajustada, a ser indiferente y no tener reacciones concordantes al contexto, de forma voluntaria. De allí la importancia de aprender a identificar las emociones, manejarlas, comprenderlas y regularlas a temprana edad.

Estas habilidades no sé pueden dejar en un segundo plano, ni ser utilizadas como salvavidas en momentos de crisis sociales o pandemias, ya que por la complejidad de las mismas y las riquezas que aportan al desarrollo social, deben tener abordaje riguroso y sistemático en las instituciones educativas de todo orden. En donde los actores del proceso educativo tengan la identificación, el manejo, la comprensión y regulación de estas para poderlas capitalizar a favor de los individuos y del contexto de interacción.

El trabajo con las habilidades emocionales no puede quedar en la buena voluntad de los profesores, las instituciones o el gobernante de turno, ya que como el sistema educativo colombiano está inmerso en una sociedad convulsionada, en donde los requerimientos en educación están a merced de políticas gubernamentales, de crisis económicas, de exigencias y requerimientos globales, en el día a día terminan generándose diferentes necesidades y exigencias que dejan estas habilidades a un lado o sin un espacio constituido. Por lo cual es necesario gestar políticas que lleguen al sistema educativo en una normatividad que le genere a las instituciones una exigencia para su cumplimiento.

Referencias Bibliográficas

- Barrantes-Elizondo, L., 2016. Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Educare Electronic Journal*, pp. 1-10.
- Vivas García , M., 2003. La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*, pp. 1-22.
- Abreu, J. L., 2015. Análisis al Método de la Investigación. *Daena: International journal of good conscience*, 10(1), pp. 205-214.



Agenda 2030 en América Latina y el Caribe, 2015. Objetivo 4. Educación de calidad. [En línea]

Available at: <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad#>

Alcaldía Mayor de Bogota. Secretaría de Educación del Distrito , 2018. Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional : guía para el docente. Bogota: Secretaría de educación de Bogotá.

Arias Ortiz , E., Hincapié , D. & Paredes , D., 2020. Educar para la vida El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. s.l.:Banco Interamericano de Desarrollo División de Educación.

Banco Interamericano de Desarrollo , 2019. El futuro esta aqui. Habilidades transversale en Ameroca Latina y el Caribe Een el siglo XXI. s.l.:Banco Interamericano de Desarrollo.

Berrocal, F. y otros, 2018. La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. Revista de Psicodidáctica, 23(1), pp. 1-8.

Bisquerra Alzina, R., 2016. 10 ideas clave. Educación emocional. Barcelona : GRAÓ.

Bisquerra , R., 2015. Universo de emociones. España : Palaugea Comunicación S.L..

Bisquerra, R., 2013. Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, pp. 7-43.

Bisquerra, R., 2016. Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones,, pp. 20-31.

Bisquerra, R. & López-Cassá, . È., 2020. ¿Qué son las emociones?. s.l.:Editorial Ateneo.

Bueno Lugo, A. F., 2019. La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. Tolima: Revista seres y saberes.



- Buitrago Bonillaa , R. E. & Molina Gallego, G. E., 2021. Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia —covid-19—. *Habitus: Semilleros de Investigación*, pp. 1-22.
- Castañeda Munera , D. J. & Morales Tobón , S., 2018. Influencia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños de 2-5 años. Bello Antioquia: Uniminuto
- Cebriá, N., 2017. Educación Emocional, evolución del concepto e implicaciones en el marco legal de la escuela Primaria, Palma de Mayorca: Universitat de les Illes Balears.
- Cejudo, J., 2015. Diseño, desarrollo y evaluación del programa “dulcinea” de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). [Arte] (Repositorio Red de información educativa).
- Cerezo, M. d. c., Castillo, I. & Lozano, J., 2017. Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, pp. 39-64.
- Delgado, M., 2015. *Fundamentos de Psicología*. Madrid: Editorial Médica.
- ElIces, M., 2015. Emoción y cognición. En: *Manual de introducción a la psicología cognitiva*. Uruguay: Facultad de psicología Universidad de la República , pp. 223-248.
- Extremera, N., Berrocal , P. & Salovey , . P., 2006. Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, pp. 42-48.
- Fernández-Abascal, E. G., 1997. Estilos y estrategias de afrontamiento. Cuaderno de prácticas de motivación y emoción , pp. 189-206.
- García de Avila, M. A. y otros, 2020. Children’s Anxiety and Factors Related to the COVID-19 Pandemic: An Exploratory Study Using the Children’s Anxiety Questionnaire and the Numerical Rating Scale. *Environmental Research and Public Health*, pp. 1-13.



- García Retana, J. Á., 2012. La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.. Educación, p. 97–109.
- Glover, M., 2017. Inteligencia emocional: Conozca el papel relevante de las emociones para el éxito en la vida. Barcelona : Edición Kindle.
- Goleman, D., 2015. El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos. Barcelona: Ediciones B.
- Hernández Sampieri, R., 2018. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Sexta ed. México: McGraw Hill.
- Instituto Alberto Merani, 2020. La Transformación Pedagógica en el Marco del Programa de Cierre de Brechas. Marco Conceptual, Bogotá: Secretaria de Educación de Bogotá.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. & Cherkasskiy, L., 2011. Emotional Intelligence. En: The Cambridge Handbook of Intelligence. New York: CAMBRIDGE, pp. 529-549.
- Melamed , A. F., 2016. Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. Cuadernos FHyCS-UN, pp. 13-38.
- Merchán Romero , I. M., 2017. Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela (THInEmE) [Tesis Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura]. [Arte].
- Mesa Jacobo , J. R., 2015. Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes. [Arte] ((Doctoral, Universidad Murcia)).
- Mora Teruel , F., 2013. ¿Qué es una emoción?. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura, pp. 1-6.
- OCDE, 2011. Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE, París: Instituto de Tecnologías Educativas.
- OCDE, 2015. Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales, España : Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.



- Otero Ortega, A., 2018. EL ENFOQUE MIXTO DE LA INVESTIGACION. En: Enfoques de investigación. s.l.:Extraído de https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Otero_Ortega/publication/326905435_, pp. 19-29.
- Papalia , D. & Martorrel, G., 2017. Desarrollo Humano. En: Desarrollo psicosocial en la niñez temprana. México, D.F.: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V., pp. 230-257.
- Rosero-Morales, E.-D.-R., Córdova-Viteri , P. N. & Balseca-Acosta , A. C., 2021. La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. Arbitrada Interdisciplinaria , pp. 229-239.
- Santos Guerra, M. Á., 2010. Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. Revista de educación , pp. 23-47.
- Saurabh, K. & Ranjan, S., 2020. Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic. The Indian Journal of Pediatrics, pp. 532- 536.
- Tortello, C. & Becerra, P., 2017. ¿Cómo se estudian las emociones en los niños?. Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology, pp. 2-20.
- UNESCO, 2016. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, París: UNESCO.
- UNESCO, 2020 . Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis, París: UNESCO .



**APORTACIONES DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE LA
PSICOMOTRICIDAD EN NIÑOS DE CINCO AÑOS**

**CONTRIBUTIONS OF ITC FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOMOTOR
SKILLS IN FIVE-YEAR-OLD CHILDREN**

Alexandra de los Ángeles Vásquez Castillo

Universidad Central del Ecuador, Quito Ecuador

Correo: advasquezc@uce.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5315-1572>

*Autor de correspondencia: advasquezc@uce.edu.ec

Fecha de recepción: 23/08/2022 / Fecha de aceptación: 04/11/2022

Resumen

El concepto de niñez o educación infantil es un constructo social empleada por pedagogos en el siglo XVIII, dando como resultado teorías psicopedagógicas y disciplinas enfocadas en los infantes o el tema de la psicomotricidad. La psicomotricidad constituye un elemento importante en el desarrollo del niño, gracias a este el sujeto puede desenvolverse en el espacio, potencializar habilidades a través de la experiencia de su relación con el entorno. En la actual sociedad del conocimiento se sugiere emplear las TIC's para estimular el desarrollo psicomotriz del niño. Por tanto, la problemática que surge es ¿de qué manera la incidencia de las TIC's pueden contribuir en el desarrollo psicomotor de los niños durante los primeros cinco años de vida? El objetivo de este artículo consiste en argumentar los aportes y beneficios del uso de las TIC's en el desarrollo psicomotor del niño durante los primeros cinco años de edad, con el propósito de conocer sus contribuciones, limitaciones y desafíos durante en este proceso, mediante la revisión bibliográfica de autores especializados en temas de TIC's, psicomotricidad, estimulación temprana, tecnologías, entre otros. El método que direccionó a esta investigación fue el método analítico-sintético y el método hermenéutico. Por lo que, a modo de conclusión, desde los resultados de esta investigación se señala que, el uso de las TIC's durante los primeros cinco años puede fortalecer zonas de aprendizaje que perfeccionan habilidades locomotoras, habilidades manipulativas y habilidades de



estabilidad. Sin embargo, su excesivo uso puede provocar trastornos relacionados con el aprendizaje, movimiento, socioafectivos.

Palabras Clave: psicomotricidad, movimiento, mente, TIC's, estimulación

Abstract

The concept of childhood or early childhood education is a social construct used by pedagogues in the eighteenth century, resulting in psychopedagogical theories and disciplines focused on infants or the subject of psychomotricity. Psychomotricity constitutes an important element in the development of the child, thanks to this the subject can function in space, potentiate skills through the experience of their relationship with the environment. In the current knowledge society, it is suggested to use ICTs to stimulate the child's psychomotor development. Therefore, the problem that arises is how the incidence of ICTs can contribute to the psychomotor development of children during the first five years of life? The objective of this article is to argue the contributions and benefits of the use of ICTs in the psychomotor development of the child during the first five years of age, with the purpose of knowing their contributions, limitations and challenges during this process, through the bibliographic review of authors specialized in ICTs, psychomotricity, early stimulation, technologies, among others. The method that directed this research was the analytical-synthetic method and the hermeneutical method. Therefore, by way of conclusion, from the results of this research it is pointed out that the use of ICTs during the first five years can strengthen learning zones that improve locomotor skills, manipulative skills and stability skills. However, its excessive use can cause disorders related to learning, movement, socio-affective.

Keywords: psychomotricity, movement, mind, ITCs, stimulation

Introducción

Hablar de la infancia no era común hasta mediados de la edad moderna, donde suceden una serie de cambios geográficos, políticos, científicos, económicos, filosóficos entre otros. Con la revolución industrial la dinámica socioeconómica de las familias cambia drásticamente, provocando que todos sus miembros sean partícipes de jornadas laborales



excesivas, sin tiempo a velar por los niños, quienes a su vez eran vulnerables frente a los peligros a los cuales se sometían por pasar varias horas en la calle. Durante esta época, aparecen los primeros jardines infantiles, asimismo, se empieza a reflexionar sobre el concepto de la niñez, la infancia, al punto de dar lugar al nacimiento de modelos pedagógicos, teorías educativas, corrientes del aprendizaje u otras disciplinas que permitieran comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño; entre estos aparece el concepto de la psicomotricidad como disciplina encargada de unificar en el desarrollo del niño tanto la mente como el cuerpo.

La psicomotricidad es la disciplina educativa que explica como mente y cuerpo actúan de manera armónica en el niño e intentan responder cómo su escasa estimulación en edades tempranas puede provocar trastornos relacionados con el movimiento, con el aprendizaje, o con su capacidad de relacionarse con los demás. Sin embargo, aunque las investigaciones realizadas en torno a esta disciplina traen consigo varios beneficios, también plantea la problemática de vincularla con las TIC's. En la actual sociedad del conocimiento, dejar de lado las herramientas tecnológicas supone atravesar por un desarrollo lento, en este caso surge el siguiente cuestionamiento ¿de qué manera la incidencia de las TIC's pueden contribuir en el desarrollo psicomotor de los niños durante los primeros cinco años de vida?, esta pregunta será la base para direccionar la investigación de este trabajo.

Se considera que este tema de investigación es pertinente debido a la realidad que se enfrenta el sistema educativo y la familia en correlación al uso de las TIC's en todo proceso. No obstante, se debe mencionar que las investigaciones relacionadas con las aportaciones de las TIC's para el desarrollo de la psicomotricidad en niños de cinco años, sigue siendo escasa en cuanto al análisis de sus beneficios o aportaciones en el campo educativo, dejando entrever únicamente los efectos negativos que esta puede producir durante esta primera etapa de desarrollo. Por ello, la investigación realizada es de interés tanto social como educativo, pues puede aportar a futuras investigaciones.

Por esta razón, el objetivo de este artículo consiste en argumentar los aportes y beneficios del uso de las TIC's en el desarrollo psicomotor del niño durante los primeros



cinco años de edad, con el propósito de conocer sus contribuciones, limitaciones y desafíos durante en este proceso, mediante la revisión bibliográfica de autores especializados en temas de TIC's, psicomotricidad, estimulación temprana, tecnologías, entre otros.

La metodología de este artículo parte de una investigación de enfoque cualitativo, aplicando la investigación de tipo bibliográfica. La bibliografía se obtiene de la búsqueda en bases de datos como Google Académico, Google Books y sistemas internacionales como Science Direct, Proquest, Ebsco, Redalyc, Scopus que denotan temas como las TIC's y la educación inicial, las tecnologías emergentes, desafíos y retos de las TIC's en el desarrollo psicomotor, educación temprana. El método utilizado en el desarrollo de este artículo fue el método hermenéutico y el método analítico-sintético. El método analítico permitió partir de investigaciones generales en torno a este tema para relacionarlas mediante el método sintético con los aportes, limitaciones y retos de las TIC's en el desarrollo psicomotor del niño. De esta manera, el método hermenéutico permitió la interpretación de su contenido, relacionándolo con la actual sociedad del conocimiento.

El presente artículo se encuentra dividido en cuatro apartados: en el primer apartado realiza una revisión histórica del origen del concepto de psicomotricidad y la importancia de la elaboración de teorías psicopedagógicas con referencia a este concepto, dejando claro, que las mencionadas teorías partían desde la importancia concedida al ambiente y el valor otorgado al individuo. En el segundo apartado, se explican las características propias de la psicomotricidad, su importancia y las áreas que desarrolla en el niño durante los primeros cinco años de vida. En el tercer apartado se menciona acerca del uso de las TIC's en el desarrollo psicomotor del niño de cinco años, es este espacio de presentan los beneficios que traen consigo el uso adecuado de las TIC's en esta etapa evolutiva posterior a la escolarización. Finalmente, en el último apartado se exponen las limitaciones y retos que atraviesan las TIC's en el desarrollo de la psicomotor del niño. A continuación, se expondrá la conceptualización y teorías psicopedagógicas acerca de la psicomotricidad infantil.

1. Conceptualización y teorías psicopedagógicas acerca de la psicomotricidad infantil



La educación es un fenómeno social presente desde el inicio de la humanidad. A través de ella ha sido posible la transmisión de la cultura, las tradiciones u otros aspectos que caracterizan a una determinada sociedad. El proceso educativo actúa en función del contexto histórico, mismo que representa una concepción específica de ser humano, mundo y cosmos. De esta manera, con el propósito de responder al contexto histórico surgen durante la edad moderna métodos, modelos, teorías, movimientos o corrientes pedagógicas que intentan formar a un tipo de ser humano, siendo el niño parte esencial del hecho educativo. Sin embargo, el concepto de niñez o educación infantil es un constructo social empleada por pedagogos en el siglo XVIII, dando como resultado teorías psicopedagógicas y disciplinas enfocadas en los infantes o el tema de la psicomotricidad. Por esta razón, en el siguiente apartado se argumentará sobre la conceptualización y teorías psicopedagógicas acerca de la psicomotricidad infantil.

El concepto de niñez es un constructo social propio de la edad moderna, antes de este tiempo histórico, el niño era considerado un hombre en miniatura, su educación consistía en alcanzar la virtud y con ello, mantener el orden del Estado, más tarde, la educación del niño se encaminaba en perfeccionar el alma del sujeto para el reconocimiento de su vocación en el amor de Dios; no obstante, será en la edad moderna donde el niño sea considerado como un sujeto vulnerable, todo esto debido a las horas constantes que pasaba fuera de casa, creándose el jardín de infantes donde los niños podían quedarse mientras sus padres trabajaban, con respecto a esto Bruzzo & Jacobovich (2008) se empieza “a considerar al niño como un sujeto con características propias. Durante este periodo surgió no solo el interés por conocer tanto su pensamiento como su psicología, sino también la preocupación por su salud y educación” (pág. 04).

El siglo XVIII constituyó una de las épocas más emblemáticas sobre todo en el estudio de la infancia, durante esta etapa se intentaba resolver varias interrogantes, entre estas: ¿Cómo aprendía el niño? ¿Qué factores influyen en su aprendizaje? ¿De qué manera el ambiente modifica su comportamiento? ¿Las experiencias del niño inciden en su aprendizaje?, cuestionamientos que fueron respondidos desde diversos aportes de pedagogos,



entre ellos, Robert Owen (1771-1858), Friedrich Fröebel (1782-1852), Rosa Agazzi (1866-1951), Carolina Aggazzi (1870-1945), María Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932); también aportaciones de la psicología profunda y la psicología genética, estas a su vez, dieron lugar a las teorías educativas, tales como la Escuela Nueva, el Tecnicismo, la Pedagogía Crítica; para finalmente, estar consolidadas a finales del siglo XX por las teorías del aprendizaje sustentadas por Jean Piaget (1896-1980), Lev Vigotsky (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016), David Ausubel (1918-2008).

Hasta este momento, las teorías educativas seguían comprendiendo al sujeto educativo de manera segmentada, si bien es cierto, los aportes realizados tanto por pedagogos y psicólogos permitieron comprender la naturaleza del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se enfatizó en la importancia de la adecuación del ambiente según su edad, se concedió valor a la experiencia del niño, pero estos aportes seguían siendo insuficientes en cuanto a su escasa respuesta en las implicaciones que traen los trastornos perceptivos motores en el quehacer educativo, esta problemática no fue resuelta hasta principios del siglo XX junto con los avances de la neuropsiquiatría. Se puede decir entonces que, a partir de este momento se empieza hablar de psicomotricidad.

La psicomotricidad es un concepto que intenta concebir al sujeto de manera holística, etimológicamente proviene de dos raíces griegas, psico que significa mente y motus, palabra que hace referencia al movimiento; por tanto, la psicomotricidad intenta establecer el equilibrio entre lo que el niño piensa y la manera de externalizar este pensamiento mediante el movimiento corporal. Los estudios acerca de la psicomotricidad partieron desde la psiquiatría, espacio en el cual se intentaba justificar el origen del síndrome de debilidad motriz, misma que producía ciertos efectos en la actividad intelectual de los niños en etapa escolar. En palabras de Jiménez & Alonso (2007) estas investigaciones “establecen una estrecha relación entre la psicomotricidad, la inteligencia y la afectividad, apareciendo una concepción global del ser” (pág. 12), por lo que, años posteriores este concepto es introducido en la medicina, la psicología y la educación.



Ahora bien, la psicomotricidad es entendida de distintas maneras, para Mesonero Valhondo (2016) la psicomotricidad “es una concepción del desarrollo, según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas” (pág. 78), esta definición deja entrever la importancia de un equilibrio entre pensamiento y movimiento, siendo el segundo la condición necesaria para la construcción del lenguaje, es decir, el pensamiento sin movimiento no puede comunicar nada y el movimiento sin pensamiento se convierte únicamente en conductas mecánicas que dan lugar a comportamientos similares a la de los animales, desde Aristóteles (384 a. C.-322 a. C) hasta filósofos contemporáneos se expone que el ser humano es un ser activo capaz de producir utensilios, herramientas u otros elementos que ayuden a mantener su supervivencia, a construir mundos; por tanto, el movimiento es el medio por el cual, el ser humano alcanza una conciencia de sí mismo y de la existencia de los Otros.

La psicomotricidad constituye un elemento importante en el desarrollo del niño, gracias a este el sujeto puede desenvolverse en el espacio, potencializar habilidades a través de la experiencia de su relación con el entorno; asimismo, la relación que existe entre cuerpo y cerebro proporciona una adecuada estimulación en la inteligencia y en el proceso afectivo incidiendo tanto en la autoestima como en la capacidad de relacionarse con los otros, desde la posición de Jiménez & Alonso (2007) la habilidad del movimiento determina de una u otra manera su aptitud para responder a las demandas sociales o su facultad de sobrevivencia; por ejemplo, si en el sujeto existen problemas psicomotores puede generarse en el sujeto inseguridad debido el desequilibrio presente en sus acciones, dando como resultado sujetos con dificultades psicossocioafectivas.

Por esta razón, ciertos autores entienden a la psicomotricidad como una ciencia, la cual según Pérez (2005) “considerando al individuo en su totalidad, pretende desarrollar al máximo las capacidades individuales, valiéndose de la experimentación, y la ejercitación consciente del propio cuerpo para conseguir mayor conocimiento de sus posibilidades” (pág. 02), será a partir de estas investigaciones, donde se establezca la distinción entre trastornos motores y trastornos del comportamiento, provocados por problemas fisiológicos,



patológicos o neurológicos. El cuerpo de la persona humana juega un papel en la sociedad, este crea un medio de comunicación, mediante el cuerpo se expresa no solo el movimiento sino también la propia imagen del sujeto, las emociones, los sentimientos, que unidos a la vivencia diaria denotan afecciones, acciones; concluyendo en lo racional y relacional.

Otra de las definiciones sobre psicomotricidad la propone Mendiara Rivas (2008) quien sostiene: “defino la psicomotricidad educativa como una forma de entender la educación, basada en la psicología evolutiva y la pedagogía activa, que pretende alcanzar la globalidad del niño y facilitar sus relaciones con el mundo exterior” (pág. 200), dicho de otro modo, la psicomotricidad va más allá de las estructuras sensorio motrices, hablar de psicomotricidad implica poner atención a todos los procesos que influyen en el desarrollo de estas estructuras, por ejemplo, en este proceso intervienen el dominio motriz, el dominio del espacio, el dominio del tiempo, la lateralización, el esquema corporal, la imagen personal, la coordinación visomotora u otros.

Los estudios de estos aspectos han permitido comprender la evolución de la psicomotricidad en los niños de cero a cinco años de edad, elaborando técnicas de aprendizaje destinadas a otros procesos complejos como son la lectura y la escritura, procesos que requieren de un proceso psicomotor. Una vez presentado algunas definiciones estructuradas en cuanto al concepto de motricidad se considera necesario analizar cómo estas definiciones formaron parte de la estructuración de teorías psicopedagógicas de la psicomotricidad infantil. Por ello, a continuación, se expondrán los supuestos teóricos de las teorías psicopedagógicas.

Las teorías psicopedagógicas intentan favorecer el desarrollo holístico del sujeto buscando las estrategias adecuadas que optimicen los procesos psicomotrices, cognitivos, sensoriales, intelectuales, entre otros. De acuerdo con varias investigaciones, las teorías psicopedagógicas de la psicomotricidad infantil se agrupan de dos maneras, según la importancia que le conceden al factor del entorno y según la importancia centrada en el individuo. Ambas agrupaciones intentan explicar de qué manera el contexto cultural determina el comportamiento del sujeto, si este comportamiento se debe a cuestiones innatas



o contraídas del exterior. Ahora bien, se empezará por explicar las teorías psicopedagógicas centradas en el factor del ambiente.

Las teorías centradas en el ambiente conciben a la conducta como producto de la relación del sujeto con el exterior; por ende, el desarrollo psicomotriz e intelectual del niño actúa en función del ambiente en el cual se desenvuelva, entre estas se encuentran el modelo dialéctico elaborada por Henri Wallon (1879-1962), el conductismo propuesto por Watson (1878-1958) y Skinner (1904-1990), el socioconstructivismo de Lev Vigotsky (1896-1934).

Con respecto a la teoría dialéctica, Wallon (1879-1962) propone establecer una relación entre cuerpo y mente, para este teórico el conocimiento es el resultado de la relación que tiene el niño a través de su cuerpo con el entorno desde el día de su nacimiento; este equilibrio psicosomático permite al niño afianzar la dimensión afectiva para la creación de lazos de convivencia estables; en este autor, según Mesonero Valhondo (2010) “el acto motor, en el niño, depende del medio social, es decir, de la motricidad de los adultos: es el adulto quien guía, inteligentemente, la mano, la voz, las actitudes del niño” (pág. 474), por tanto, del adulto dependerá que el niño desarrolle procesos complejos del pensamiento, como es el lenguaje y la conciencia; con el propósito de explicar como sucede este proceso de equilibrio entre mente y movimiento, Wallon (1879-1962) diferencia dos estadios, que buscan explicar las leyes de movimientos ejercidos por los niños durante sus primeras etapas.

El primer estadio, es el impulsivo-motor, el cual sucede entre 0-1 año de edad, este estadio se caracteriza por la acción propia del individuo hacia sí mismo, es decir, según las investigaciones de Guil et al. (2018) “sus respuestas responden a reflejos incondicionados y condicionados que giran en torno a la satisfacción de sus necesidades” (pág. 09), la expresión de su cuerpo se verá representado mediante una sonrisa, iniciando un mundo de interpretaciones entre adulto-infante. El segundo estadio, llamado sensoriomotor-proyectivo, ocurre entre 1-2 años de edad; esta etapa se caracteriza por la presencia de movimientos centrífugos, donde el niño en base a su movimiento corporal perfeccionará su relación con sus semejantes. Asimismo, el niño concederá una representación simbólica a los objetos encontrados a su alrededor, que lo llevarán a investigar su propio mundo, adquiriendo



habilidades de identificación, manipulación y localización. Cabe recalcar que, estas etapas propuestas por Wallon (1879-1962) fueron útiles en el trabajo elaborado por las teorías cognitivas.

Otra teoría psicopedagógica es el conductismo. El estudio de la psicomotricidad por parte del conductismo concluye en que los estados afectivos generados por el movimiento son el resultado de los estímulos obtenidos del exterior; aunque el conductismo no identifica estadios específicos, Guil et al (2018) aseguran que “los primeros condicionamientos se establecen con respecto a la postura para mamar y más tarde a la olfativa y auditiva. Esa posibilidad de condicionamiento, es decisiva en el progreso del desarrollo del bebé” (pág. 08). En esta teoría no es común hablar de conciencia o reflexión del sujeto, pues los movimientos, conductas o comportamientos los realiza de manera mecánica según el estímulo recibido; por tanto, el niño se convierte en un sujeto totalmente pasivo, donde sus preferencias, juegos o decisiones se ven afectadas por la influencia del entorno.

El socioconstructivismo es otra teoría psicopedagógica, centrada en el desarrollo de la psicomotricidad y el ambiente, en esta teoría, las herramientas externas actúan como mediadores en el comportamiento; no obstante, la significación que el sujeto brinde a las mismas determinaran la manera de actuar de cada individuo, es decir, según el socioconstructivismo la actividad psicomotriz da lugar a dos momentos, el primero generado por el impacto social y el segundo producto del simbolismo individual de cada sujeto frente a los objetos con los cuales se relaciona.

En Lev Vigotsky (1896-1934), la psicomotricidad (mente-cuerpo) se expresa mediante el lenguaje, en palabras de Hernández Fernández (2008) “el lenguaje es inicialmente externo y lo utilizamos para expresar nuestros deseos o necesidades a las personas de nuestro entorno. Luego, se hace interno, con lo que queda ligado al razonamiento, la reflexión y la conciencia” (pág. 24); por tanto, mente-lenguaje-cuerpo da lugar a un aprendizaje basado en el constructivismo donde el sujeto aprende desde su propia experiencia.

Por otro lado, se encuentran las teorías psicopedagógicas orientadas en el propio individuo, entre estas se encuentran los modelos innatistas con el maduracionismo de Gessell



(1880-1961), el modelo organicista con el constructivismo genético de Piaget (1896-1980) y el modelo orético con el desarrollo moral de Kohlberg (1927-1987). A continuación, se expondrá de manera breve la teoría del maduracionismo.

El maduracionismo es una teoría psicopedagógica de la psicomotricidad propuesta por Gessel (1880-1961), quien sostiene que el desarrollo psicomotriz del niño depende de la maduración del sistema nervioso, de esta manera, el niño aprende lo necesario en la edad correspondiente, pues biológicamente el cuerpo se encuentra programado para actuar de una manera en momentos determinados. En términos de Hernández Fernández (2008) “el desarrollo supone un proceso continuo de consolidación de nuevas habilidades determinado por factores biológicos que las posibilitan” (pág. 29), entre estas habilidades se encuentran la habilidad motriz, la habilidad social, la adaptabilidad, el lenguaje, entre otros. A partir de los supuestos teóricos de esta teoría, se propuso desde el sistema educativo respetar el nivel madurativo de los niños durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de evitar forzar al niño a alcanzar una determinada competencia.

Los aportes del maduracionismo, permitieron consolidar la teoría psicopedagógica del constructivismo genético. Su máximo impulsor Jean Piaget (1896-1980) sostuvo la idea de que el niño posee habilidades innatas pero estas solo pueden ser potencializadas desde la experiencia, es así que el entorno desempeña un papel importante en el aprendizaje del niño, dándose una programación genética. En otras palabras, Hernández Fernández (2008) asegura que “el desarrollo cognitivo es un proceso constructivo y activo por parte del sujeto que se apoya en la maduración, la experiencia acumulada y la interacción con otras personas” (pág. 35). De acuerdo con esta teoría, el sujeto educativo debe atravesar por cuatro estadios para alcanzar desde procesos simples del pensamiento hasta los procesos complejos del mismo

El primer estadio o sensoriomotor ocurre a partir de los 0-2 años de edad, durante este estadio el niño debe desarrollar tres competencias: 1) la solución de problemas donde el comportamiento del niño actúa por actos reflejos presentes genéticamente, mismos que le ayudarán a evitar el peligro; 2) la imitación que lo llevarán a asimilar desde conductas simples hasta conductas complejas, siendo capaz de evocar o representar tanto significantes como



significados; y, 3) la permanencia del objeto, momento en el cual el niño comprenderá la existencia de los objetos, siendo capaz de representar mentalmente los desplazamientos invisibles de las cosas.

El segundo estadio ocurre desde los 2-7 años de edad, también conocido como etapa preoperacional, citando a Hernández Fernández (2008) “la adquisición más importante que hace el niño en este estadio es la función simbólica que le permite comprender que algo puede representar a otra cosa. Esta capacidad abre las puertas a aprendizajes complejos” (pág. 37). Dando lugar al tercer estadio o etapa de operaciones concretas, esta sucede a partir de los 7 a 11 años de edad, durante este tiempo el niño desarrollará competencias centradas en la conservación, el descentramiento, transitividad, seriación, clasificación y reversabilidad; habilidades que, de una u otra manera, dejarán entrever que existen más de una solución al momento de enfrentar un determinado problema. El último estadio del constructivismo genético tiene que ver con las operaciones formales, inicia a los 12 años y avanza hasta la adultez. Durante esta etapa, el joven desarrollará un pensamiento hipotético deductivo, es decir, su pensamiento tiende a ser complejo, generando un pensamiento científico, abstracto donde la aprehensión del mundo va según su capacidad de construir razonamientos lógicos.

Finalmente, el modelo orético de Kohlberg (1927-1987) sugiere la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo de la conciencia y el sentido de la responsabilidad. Los principios de esta teoría parte de las investigaciones piagetianas, asegurando que el niño a través de los estadios pasa de una moral heterónoma a una moral autónoma. Empleando las palabras de Hernández Fernández (2008) “los valores y normas valores concretas son el fruto de la interacción entre tendencias genéticas del individuo, las experiencias de cada individuo a lo largo de la vida y como estas han sido interpretadas por uno mismo” (pág. 53), con respecto a esto, la psicomotricidad es importante debido a la iniciativa que tiene el sujeto por realizar un movimiento y a su capacidad de control voluntario del mismo; por ello, los trastornos psicomotrices se encuentran vinculados con una posible alteración de la conciencia, la cual marca el binomio entre el ser-obrar. A continuación, se analizarán las caracterizaciones de la psicomotricidad.



2. Caracterizaciones del aprendizaje y de la psicomotricidad en niños de 5 años

La psicomotricidad es un concepto que nace en un primer momento con fines terapéuticos dentro del campo de la psiquiatría, su propósito consiste en tratar aquellas dificultades relacionadas con la debilidad motriz del niño e identificar si este problema corresponde a trastornos fisiológicos o patológicos; más tarde, con los avances en los estudios del sistema nervioso, la psicomotricidad es comprendida como una disciplina educativa, orientada en la elaboración de técnicas, estrategias o metodologías que ayuden al niño a equilibrar el accionar de sus movimientos con su mente. La psicomotricidad ha aportado grandes beneficios al sistema escolar pues pretende mejorar el comportamiento del niño, la construcción de su imagen personal y su habilidad relacional con quienes le rodean.

Es así que, en este apartado se identificarán las características del aprendizaje y la psicomotricidad en niños de cinco años el movimiento es la primera forma de comunicación. Desde los primeros años de vida el niño se comunica mediante acciones motrices centrípetas y centrífugas que le permitirán comprender la dinámica de su entorno; por tanto, el desarrollo psicomotriz constituye una parte esencial en el aprendizaje del sujeto. De acuerdo con las investigaciones de Wallon (1879-1962) o Piaget (1896-1980), el movimiento se encuentra relacionado con el nivel cognitivo, afectivo y social de la persona, esto manifiesta que los movimientos complejos son el resultado de movimiento simples, los cuales inciden no solo en ejercicios físicos sino también en otras áreas curriculares que permiten leer el mundo de forma determinada por su cultura, tradición o creencia.

En el primer semestre del bebé su acción motriz es dependiente de la madre estableciendo un apego afectivo mediado por miradas, gesticulaciones, mímicas u otros movimientos del adulto, donde el bebé es visto como un objeto pasivo, es decir, el niño adopta el papel de ser el deseo del otro, según Mesonero Valhondo (2010) “querer ser el “objeto de deseo del otro” es una actitud que encontramos, con bastante frecuencia, en las situaciones espontáneas de la vida: es la “espera” y la “demanda” de una invitación al intercambio” (pág. 470). De aquí que, la madre debe estimular a que el niño logre una cierta independencia, la cual es visible a partir de los dos años de vida; durante este tiempo, la maduración del sistema nervioso



posibilita al niño pasar de objeto pasivo a convertirse en un sujeto activo, perfeccionando su lenguaje verbal y corporal.

La psicomotricidad del niño alcanza su máximo perfeccionamiento desde los dos a siete años de edad, a partir de este momento, el niño es capaz de identificarse a sí mismo, participar en juego de roles, relacionar sus experiencias de vida con objetos; en esta edad es importante el juego, la imitación, asimismo adquiere varios logros, entre ellos: la noción del espacio, la noción del tiempo y la noción de la causalidad, debido al desarrollo de varias dimensiones. Entre los cuatro y cinco años de edad el niño va descubriendo que sus acciones tienen límites, afrontando procesos de prohibiciones u obstáculos, de acuerdo con el pensamiento de Mesonero Valhondo (2010) durante esta edad “para eludir esa amenaza, es necesario prohibirse uno mismo el acto condenado e, incluso, el deseo de ese acto. Así nace la “culpabilidad del deseo”” (pág. 472), si esta crisis no es superada puede dar lugar a sujetos pasivos, inhibidos, perezosos, inseguros, quienes a su vez no actúan debido a la posibilidad de conseguir reforzadores negativos.

Esto deja entrever que la estimulación de la psicomotricidad puede provocar la presencia de sujetos activos o pasivos para la sociedad; por ello, los primeros cinco años de vida son una etapa apropiada para la potencialización de una inteligencia práctica que será transformada en una inteligencia teórica en etapas posteriores, en este sentido Bruzzo & Jacobovich (2008) explican que “desde este punto de vista, se trata de un pensamiento prelógico, el cual aún no habilita la posibilidad de realizar operaciones lógicas, generalizables y combinables entre sí” (pág. 229). De esta manera, uno de los elementos más importantes durante este tiempo es el desarrollo del esquema corporal, mismo que le permitirá construir una imagen de sí mismo.

Desde la posición de Lapierre (1915-2001), el esquema corporal “es la representación mental que cada individuo hace de su propio cuerpo. Es la conciencia que cada uno tiene de sus partes y de la unidad en su conjunto. Es la conciencia de la identificación de su yo corporal” (citado en Pérez, 2005, pág. 16); por ello, cuando el niño se dibuja a sí mismo, el dibujo de lo que representa hace referencia a las partes del cuerpo que identifica en sí mismo



y en los demás; más aun, el desarrollo del esquema corporal, no solo se limita al reconocimiento de si mismo, sino que permite al niño adaptarse en el medio que vive. Un desarrollo insuficiente en el esquema corporal puede generar una escasa percepción o autocontrol del cuerpo, tales aspectos se pueden evidenciar en el juego del niño.

Otro elemento a considerar dentro de esta disciplina es la coordinación motriz, según Rigal (2006), esta es “la coordinación de las contracciones de distintos grupos musculares que producen un movimiento adaptado a la meta buscada” (pág. 20). La coordinación motriz se manifiesta en dos grupos, la psicomotricidad gruesa y la psicomotricidad fina; la primera hace referencia a la habilidad de ejecutar movimientos voluntarios haciendo uso de los músculos, la psicomotricidad gruesa tiene que ver con el equilibrio, la locomoción, el salto, entre otras actividades que requieran de movimientos bruscos. La motricidad gruesa potencializará en el niño el esquema de espacio-tiempo debido a la serie de desplazamientos que este realiza. Por otro lado, la psicomotricidad fina se encuentra relacionada con movimientos más delicados, en ellos interviene el control en el uso de los dedos, potencializando la coordinación visomotora.

Otro elemento característico de la psicomotricidad en niños de cinco años es la postura. La postura del cuerpo también constituye una forma de comunicación, depende del desarrollo del tono muscular, por eso, en palabras de Rigal (2006) “durante el crecimiento hay que vigilar la postura y su regulación, para garantizar que el niño adopte posiciones del cuerpo incorrectas, evitándoles distorsiones físicas, como la de la columna vertebral” (pág. 188). A través de la forma postural que el niño desarrolle se obtiene un equilibrio adecuado; la postura con la cual se presente el esquema corporal del niño depende a su vez de factores psicológicos, neurológicos, fisiológicos, culturales.

Asimismo, la postura constituye una característica propia de cada sujeto, por ejemplo, hay niños erguidos, con hombros caídos, actitud escolástica, entre otros que de una u otra manera actúan como un mecanismo de defensa. Por tanto, dentro del campo educativo es necesario que el educador socialice estrategias para la adquisición de posturas corporales adecuadas, cabe recalcar que esto no solo depende de asignaturas como es el caso de educación física,



sino de otras áreas curriculares, sobre todo de los niveles iniciales y elementales en la educación general básica, siguiendo a Cerdas Núñez et al (2002) “el docente debe prestarle atención a la postura que adopte el niño y a los movimientos que realiza, estimulando las destrezas que llevan a una adecuada madurez visual” (pág. 176).

La función tónica es otra característica propia de la psicomotricidad en niños de cinco años de edad. La tónica es la tensión o contracción que mantiene el músculo al momento de ejecutar una determinada acción, para Gil Madronna (2004) “la función tónica es la mediadora del desarrollo motor, puesto que organiza el todo corporal, el equilibrio y la postura que son la base de la actuación y el movimiento dirigido de forma intencional” (pág. 61), gracias a esta función el sujeto puede realizar todo tipo de movimientos, relacionarse con sus semejantes y expresar sentimientos, emociones u otros aspectos afectivos; por ejemplo, la contracción o relajación de los músculos dan lugar a dos eventos: la hipertonía donde en ciertos momentos los músculos se encuentran tensos, rígidos, sus efectos se hacen visibles a través del llanto; y, la hipotonía, momento en el cual el musculo se encuentra más relajado, traduciendo a través de la calma, del acto de dormir, entre otros.

Otra característica propia de esta disciplina es la coordinación visomotora. La coordinación visomotora es comprendida por Pérez (2005) como aquella que “conlleva la intervención de un mayor número de músculos más pequeños, y, por lo tanto, un mayor número de transmisiones nerviosas” (pág. 20). Debido al desarrollo de este tipo de coordinación el sujeto es capaz de discriminar la noción de espacialidad, ejecutando actos como la lectoescritura, calcular la cantidad de agua en un recipiente, pasar hilo por el ojo de una aguja. La coordinación visomotriz permite ampliar el horizonte de comprensión del mundo, adquirir conciencia, porque en este influyen los procesos perceptivos provocados por los órganos sensoriales, con el desarrollo de esta habilidad los movimientos dejan de ser mecánicos siendo racionales, orientados hacia un propósito concreto.

La consecuencia del desarrollo de la coordinación visomotora es la lateralidad. Desde Jiménez & Alonso (2007) “la lateralidad o dominio de una parte del cuerpo sobre otra se adquiere a partir de la maduración nerviosa, alcanzándose alrededor de los cinco años y



pudiendo estar influenciada por la experiencia y el ambiente” (pág. 214), este proceso de lateralización termina alrededor de los siete años de edad. No obstante, la lateralidad en etapas de desarrollo posteriores, más allá de permitir al sujeto reconocer el direccionamiento de sus movimientos, posibilita desde el nivel cognitivo procesar todo tipo información, es decir, el dominio de un hemisferio cerebral sobre otro se traduce también en la forma de producir pensamientos, este puede ser lateral o vertical. El pensamiento lateral se caracteriza por buscar nuevas formas de solucionar un determinado problema, mientras que, el pensamiento vertical hace referencia a la creación de juicios de valor desde el análisis y la reflexión. Por tanto, la implicación educativa que trae consigo el no estimular adecuadamente este proceso, daría como resultado problemas graves de aprendizaje, así como trastornos de pensamiento.

Otra característica es el dominio espacio-temporal del niño. El dominio espacio-temporal se adquiere por etapas, primero es necesario un dominio del espacio para luego adquirir una noción de tiempo. Desde la perspectiva de Jiménez & Alonso (2008) “por organización del espacio se entiende a la estructuración del mundo externo, teniendo como punto de referencia inicial el propio cuerpo, y más adelante en relación con los demás y con los objetos” (pág. 2015). La organización espacial se construye en el niño en dos etapas; en un primer momento, sucede la percepción inmediata del espacio a través de los órganos sensoriales, tal percepción sucede desde los dos años de edad hasta los siete años; y en un segundo momento, aparece la orientación espacial basada en operaciones mentales.

Por medio del dominio espacial sucede el dominio temporal, momento en el cual el niño es capaz de identificar que el espacio en el cual se desenvuelve ocurre en diferentes momentos, así, según Bruzzo & Jacuvobich (2008) el niño “va tomando conciencia de su sucesión y llega a comprender la idea de antes y después. Sin embargo, le resulta difícil comprender las ideas de un pasado y de un futuro” (pág. 227). Por esta razón, es necesario que a medida que el niño vaya creciendo se lo estimule en la organización del tiempo, por ejemplo, presentándole horarios de comida, de juego, de descanso, realización de actividades,



cumplimiento de tareas; con el propósito de que el niño no atravesara por procesos de angustia al momento de formar parte del sistema educativo.

A modo de conclusión, las investigaciones realizadas en torno a la psicomotricidad han brindado una serie de beneficios en el sistema educativo, con el propósito de formar al ser humano desde una perspectiva integral, para ello, propone estrategias psicomotrices capaces de desarrollar habilidades que permitan equilibrar el movimiento con la mente. El movimiento es la base de todo el aprendizaje, a través de esta se potencializan procesos simples de pensamiento hasta lograr procesos complejos como análisis, síntesis, pensamiento crítico u otros. Asimismo, se centra en el potencial del niño, ya que durante esta etapa el niño desarrolla un autoconocimiento, su propia identidad, autoconciencia y conciencia de la existencia de todo aquello que forma parte del entorno. A continuación, se considera importante explicar la importancia de los tics en el desarrollo psicomotor infantil.

3.El uso de las Tic como herramientas para el desarrollo psicomotor infantil

En la actual sociedad del conocimiento, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) son parte inherente de la dinámica social, llevar a cabo una simple compra, realizar una transacción, conversar con alguien; son acciones que requieren de la presencia de dispositivos digitales o electrónicos; asimismo, cada vez es menor la brecha digital entre los nativos y los migrantes digitales; por ejemplo, es poco común que una familia no posea un celular, por lo que los infantes, desde sus primeros años de vida interactúan con la tecnología, siendo más hábiles en el uso de cualquier aparato tecnológico o desarrollando un vocabulario propio de esta aldea global. Por esta razón, desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se considera necesario analizar la importancia del uso de las TIC's en el sistema educativo, sobre todo durante la primera infancia con el propósito de erradicar los niveles de analfabetismo digital, disminuir las desigualdades sociales u otros aspectos que puedan atentar contra la dignidad humana.

La incidencia de las TIC's en la vida de los seres humanos ha provocado que varias organizaciones y sistemas se adapten a las mismas, entre estas, el sistema educativo no puede



ser indiferente. El sistema educativo sufre una serie de retos y desafíos en cuanto al uso de las TIC's durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo urgente hablar de innovación tecnológica en las aulas; con respecto a esto Chamba (2020) sugiere que “la innovación tecnológica en las instituciones educativas, proponga transformar desde el diseño de ambientes de aprendizaje, la manera de relacionarse del educando con la información hasta el papel que cumple el maestro en el procesos de enseñanza-aprendizaje” (pág. 27). Dicho de otra manera, la innovación tecnológica va más allá del uso de ciertos dispositivos o recursos digitales, en este proceso se involucra la capacidad de diseñar estrategias de aprendizajes acordes a la realidad actual por la que atraviesa el sujeto educativo en la sociedad del conocimiento.

En la sociedad del conocimiento, la información es infinita, cambiante, manipulada, transmitida según los deseos del sector hegemónico, por ello, en América Latina desde el Grupo de Acción Financiera de Latinoamérica (GAFILAT) y el Grupo de Trabajo de Capacitación y Desarrollo (GTCD) se considera crear una ética digital encaminada a desarrollar habilidades para esta nueva ciudadanía digital. La ciudadanía digital se encuentra presente desde la primera infancia, el solo hecho de que el niño acceda al uso de un dispositivo tecnológico implica por parte del adulto la responsabilidad de orientarle al manejo adecuado del mismo. Por otro lado, parece existir ciertas percepciones negativas ante el uso temprano de los recursos digitales o el acceso de los infantes a los entornos virtuales; sin embargo, existen investigaciones que avalan la importancia del uso de las TIC's durante los primeros cinco años de vida, pues actúan como estimulación para el desarrollo de la psicomotricidad fina y posteriormente su incidencia en el proceso de lecto-escritura.

La psicomotricidad es la disciplina encargada de potencializar la coordinación de movimientos de niño en relación con el desarrollo de procesos básicos del pensamiento, como son la percepción, la observación, la atención, la memoria y finalmente el uso simple del lenguaje; cabe recalcar que, mediante el desarrollo motriz del infante, es posible el conocimiento de sí mismo, reconocer la existencia de sus semejantes o de los objetos que le rodean, permitiéndole construir una identidad propia. Ahora bien, para alcanzar este tipo de



competencias, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe limitarse al uso de metodologías tradicionales, más aún debe implementar en el proceso educativo el uso de las TIC's. En este sentido, Delors (1996) enfatiza lo siguiente “los profesores que, a fuerza de dogmatismo, destruyen la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlos en sus alumnos, pueden ser más perjudiciales que benéficos” (pág. 105).

Desde las investigaciones realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la integración entre las corrientes contemporáneas del aprendizaje y las TIC's, consolidan de mejor manera los cuatro pilares de la educación, propuestos por esta organización, entre ellas se encuentran: el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser. De esta manera, el uso de las TIC's puede contribuir en una construcción adecuada de la propia identidad, mediante la utilización de aplicaciones, entornos virtuales, software de aprendizaje que mantengan su atención; donde el niño podrá reconocer desde las partes de su cuerpo hasta los elementos que forman parte de una computadora, identificando funciones, aplicabilidad e importancia de su propia existencia como de los objetos que le rodean.

En otras palabras, el uso de las TIC's estimula zonas de aprendizaje para el desarrollo psicomotriz del niño; a partir de los tres años de edad, la inserción de las tecnologías en la vida del infante puede desarrollar de mejor manera, en un primer momento la zona de aprendizaje orientada en la potencialización de habilidades motrices, como se mencionó anteriormente, durante este periodo el niño inicia el reconocimiento de su cuerpo, la noción del tiempo, la noción del espacio, el desarrollo de movimientos circulares, la atención y la memoria a corto plazo.

Desde esta perspectiva, Rojas Barahona (2022) asegura que “existen algunas hipótesis derivadas de estudios en niños y jóvenes en edad escolar, que plantean que la representación basada en texto, podría apoyar la alfabetización emergente y las habilidades de resolución de problemas” (pág. 49), siendo importante la incorporación de videos, de imágenes, canciones u otros elementos que ofrece las tecnologías de la información y comunicación para que el niño adopte un comportamiento determinado.



Una segunda zona de aprendizaje que puede ser estimulada desde el uso de las TIC's, es el desarrollo de las habilidades manipulativas. Según las contribuciones de varios teóricos, durante los dos a siete años de edad, la aprehensión de objetos es perfeccionada mediante el uso de la pinza motriz, en este periodo el niño puede manipular desde objetos grandes hasta los objetos más pequeños y delicados. Las habilidades manipulativas en los niños dan lugar a dos eventos importantes, por un lado, el niño desarrolla la motricidad fina; por otro lado, el niño es capaz de reconocer todo tipo de texturas; en el caso del uso de los dispositivos digitales como computadoras o sobre todo dispositivos de pantalla táctil que ofrecen las TIC's, el niño puede perfeccionar sus movimientos circulares, pues a través de diversas aplicaciones el niño es capaz de realizar actividades tales como dibujar, pintar, mejorar el lenguaje, estas actividades las puede realizar tanto fuera de casa como en su lugar de estudio, de manera sincrónica o asincrónica, entre las apps que permiten el desarrollo tanto de la motricidad como de la creatividad se encuentran: colorfy, la caja de arena, Peppa Pig Paint Box, Paint-ly, Drawing for Kids, entre otras.

Sin embargo, aunque los niños ya nacen inmersos en el mundo de la tecnología, es común observar a niños que al momento de realizar actividades precisas en los dispositivos presentan movimientos imprecisos, asimismo, el simple hecho de usar el mouse de una computadora, reflejan la escasa precisión al momento de seleccionar un icono solicitado, por ejemplo, en niños de cuatro a seis años de edad, el uso de dispositivos, mouse, teclado u otras herramientas también pueden contribuir a detectar de manera temprana problemas relacionados con la orientación, el equilibrio o la lateralidad, con el propósito de diseñar estrategias que estimulen el desarrollo motriz del sujeto educativo. En palabras de Vargas Angarita (2021) “es por ello por lo que el uso de las herramientas tecnológicas en la educación ayuda a mejorar la atención debido al contenido visual y auditivo que ofrece” (pág. 87), mejorando los niveles de percepción, concentración, observación en los niños, y, generando a su vez aprendizajes significativos.

Finalmente, el uso de las TIC's desde temprana edad permite el desarrollo de la zona de aprendizaje orientados a la estabilidad. Las habilidades de estabilidad son definidas por



González Montañés (2013) como aquellos “movimientos que se requieren para que el cuerpo permanezca en un determinado lugar, exigidos por diferentes habilidades requieren de una constante adecuación espacio-temporal” (pág. 51), es decir, el niño de hasta cinco años es capaz de utilizar un dispositivo digital desde cualquier postura o posición, manteniendo el equilibrio al momento de interactuar con los dispositivos; de esta manera, no solo potencializan su desarrollo motriz, sino también adquieren las habilidades digitales propias para una ciudadanía digital.

Ahora bien, las aplicaciones que pueden contribuir de mejor manera a este desarrollo son: Falling Star, esta aplicación es apta para todo tipo de niños, es un juego mediante el cual el niño puede realizar trazos, líneas, mejorando la coordinación visomotora, también se encuentra la app Geometrix, con la cual el niño podrá dibujar las figuras geométricas mediante el trazo, esta y sinnúmero de apps en el espacio cibernético, dejan entrever las posibilidades que tiene el niño para aprender, explorar, mejorar el lenguaje, reconocer sonidos, aprender un nuevo idioma, entre otras alternativas.

Por esta razón, es recomendable desde los supuestos teóricos de la pedagogía o del conectivismo, el iniciar este proceso de integración de la tecnología en el aprendizaje del niño desde los tres años de edad, etapa donde el niño empieza a desarrollar sus habilidades motrices hasta los cinco años, periodo en el cual se da inicio, la etapa de escolarización; es necesario aclarar que, las TIC’s por si solas no influyen de gran manera en el desarrollo psicomotor del niño sin la presencia de medios tecnológicos (radio, televisión, celulares, tablets, laptops, computadoras, entre otros) los cuales presentan una forma de interacción capaces de dar lugar a varios tipos de comunicación, en palabras de Zumba-Villavicencio et al (2020) “la tecnología lo que hace es adaptarse a estos medios en diferentes necesidades y niveles para que el niño tenga un aprendizaje progresivo” (pág. 660).

Al mismo tiempo, la adquisición de habilidades motrices en los niños mediante el uso de las TIC’s contribuyen de manera significativa en el desarrollo de habilidades prelectoras, las cuales, permitirán al infante construir pensamientos complejos acordes a su edad. Según Mite y Peñafiel (2022) “el desarrollo de estas habilidades prelectoras básicas contribuyen a que el



niño y niña pueda completar el proceso de aprender a leer, escribir y relacionarse con el medio que le rodea” (pág. 41), incrementando sus habilidades socioafectivas; es decir, la estimulación de la psicomotricidad del niño no solo le permitirán leer y escribir textos, sino más bien, aprenderá a interpretar el mundo, haciendo uso del lenguaje simbólico, corporal y verbal. En el niño, la psicomotricidad es capaz de construir mundos, por lo que uno de los beneficios de desarrollar las habilidades psicomotoras tiene que ver con la seguridad que alcance el niño al momento de referirse a los demás, de comprender su lenguaje o de transmitir un determinado mensaje.

Las habilidades prelectoras suceden en dos momentos, con la comprensión del lenguaje y la decodificación del mensaje. En cuanto a la comprensión del lenguaje, se puede decir que esta es la función básica de todo ser humano, sin este, el ser humano no podría comunicarse, el lenguaje se encuentra presente desde el nacimiento del niño, si bien es cierto, el niño depende del adulto, pero es a través del mismo que identifica emociones, sentimientos u otros gestos; más tarde, el niño perfecciona su lenguaje mediante el juego, la imitación diferida, los medios de comunicación, más aun, en esta aldea global su lenguaje es aprehendido por los medios tecnológicos y su respectiva interacción con los mismos; no obstante, en palabras de Wittgenstein (2009) “el niño emplea esas formas primitivas de lenguaje cuando aprende a hablar. El aprendizaje del lenguaje no es aquí una explicación, sino un adiestramiento” (pág. 51), por lo que, será mediante las habilidades prelectoras que el niño desarrolle en edades posteriores conciencia de sus actos orientándolos hacia una finalidad proyectada.

Desde la decodificación del lenguaje, el niño es capaz de reconocer sonidos, imágenes, formas, puede contar historias, cuentos, rutinas, entre otras; de aquí que, no solo relaciona letras con vocales, sino que puede construir frases, oraciones, ideas, deseos, igualmente, el niño comprende las ideas manifestadas por quienes lo rodean, traduciéndolo en orden súplica, conversaciones simples o conversaciones complejas. Por tanto, a partir de Vargas Angarita (2021) “los niños de primer grado de primaria están en una etapa sensible para su desarrollo motor, por lo tanto, se hace necesario crear espacios donde ellos estimulen esa parte tan importante para su desarrollo personal y cognitivo” (pág. 85), esto es posible a través de la



adaptación de las TIC's en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se puede diseñar aplicaciones o escenarios virtuales encaminados en la solución de un problema de aprendizaje.

A modo de conclusión se puede decir entonces que, las TIC's pueden ayudar a activar zonas cerebrales debido a la respuesta rápida que exige la utilización de cualquier aplicación interactiva, produciéndose una serie amplia de conexiones sinápticas de lo que ocurre sin la presencia de dispositivos digitales, dando lugar en edades posteriores a la presencia de un pensamiento más amplio, complejo, activo presente en la rapidez con la que soluciona un determinado problema.

Sin embargo, desde los resultados de varias investigaciones realizadas se señala que, la exposición permanente de los niños frente a los dispositivos digitales o electrónicos pueden causar retrocesos en su aprendizaje, asimismo, es necesario recordar que la importancia de la estimulación de la psicomotricidad no debe depender únicamente de la adaptación de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es necesario combinarla con los principios o estrategias metodológicas que proponen las corrientes pedagógicas tradicionales. Una vez comprendido la necesidad de las TIC's en el desarrollo psicomotor, se requiere hablar de las contribuciones, limitaciones y desafíos de las TIC's en este proceso.

4.Limitaciones y desafíos de las Tic en desarrollo psicomotriz de los niños de 5 años

La incidencia de las TIC's en la sociedad ha traído consigo varios beneficios, gracias a esta es posible romper barreras geográficas, conocer el mundo, mantenerse informado al instante de lo que ocurre un determinado suceso, realizar compras, aprender idiomas, mejorar la calidad de vida en todo ámbito sociopolítico, económico y cultural, sobre todo en el sistema familiar y sistema educativo, aumentando el cumplimiento de estándares de aprendizaje que aseguran altos niveles en la calidad educativa, debido a la modificación pertinente del currículo o diseño de estrategias metodológicas. La dinámica del mundo necesita de la tecnología, la misma se ha convertido en parte esencial de la vida, si faltase la tecnología, el retroceso económico sería inminente, sin contar la existencia automática de fenómenos



sociales que traería consigo, la pobreza, la delincuencia, asesinatos, analfabetismo digital, subdesarrollismo, brechas digitales, entre otros.

Al mismo tiempo, la influencia de la tecnología en la forma de vida del ser humano no condiciona de manera absoluta su forma de pensar, de actuar, de crear, de innovar, de proponer, de aprender o desarrollar habilidades específicas; en el apartado anterior, se mencionó que el uso correcto de las TIC's durante los primeros cinco años de vida contribuían de gran manera en el desarrollo psicomotor del mismo, potencializaba áreas de aprendizaje locomotoras, manipulativas, de estabilidad, las cuales a su vez darían lugar a la adquisición de habilidades prelectoras; sin embargo, el abuso en la utilización de estos recursos pueden provocar alteraciones en su desarrollo motor, cognitivo y afectivo. Por ello, en este apartado se pretende reflexionar sobre las limitaciones y desafíos de las TIC's en el desarrollo psicomotriz de los niños de cinco años.

En la actualidad es común observar a los niños desde sus primeros años de vida, hacer uso de cualquier dispositivo táctil, digital o electrónico, los mismos, son facilitados por sus padres con el propósito de entretener al infante para que este no interrumpa las acciones que los adultos realizan día a día. De aquí que, una de las limitaciones del uso de las TIC's en el desarrollo psicomotor del niño, tiene que ver con su capacidad de manipular los objetos, pues la exposición constante a estos medios genera en el niño respuestas lentas de otros dedos de la mano en referencia a los dedos que utiliza como pinza al momento de realizar una actividad determinada; asimismo, la falta de un adulto que verifique el contenido al que accede puede provocar trastornos de aprendizaje, trastornos motrices, trastornos de conducta o trastornos socioafectivos, desarrollándose un ser humano ensimismado, tímido, huraño, ausente del mundo.

Otra de las limitaciones del uso de las TIC's durante este periodo de desarrollo psicomotriz, actúa en referencia al lenguaje, de acuerdo con Rojas Barahona (2022) “el uso inadecuado y de manera poco responsable, puede desembocar en una de las alteraciones más comunes y con mayor impacto en los niños, el lenguaje, ya que, a través de este, se consolidan elementos sociales, emocionales y cognitivos” (pág. 24), es decir, el uso inadecuado de la



tecnología puede incidir en bajos índices de socialización, disminuyendo su capacidad de relacionarse con las demás, sin mencionar que, su vocabulario puede ser deficiente o poco acorde con su edad, pues el niño no es capaz de expresar o formular preposiciones completas o ideas complejas. El niño necesita establecer vínculos con otras personas ajenas a las personas que habitan con él, necesita conocer el modo de actuar de otros niños; no debe crecer de manera aislada, es importante que durante esta etapa el niño sepa interaccionar con otros niños u otras personas.

Otra limitación que puede provocar el uso excesivo de las TIC's es la activación inadecuada de ciertas áreas del cerebro en el proceso locomotor, cognitivo y afectivo en el niño, desde el campo de la neurociencia se establece que el desarrollo psicomotor tiene relación con la maduración de las estructuras que componen el sistema nervioso, así como el lóbulo parietal, el cual procesa información obtenida de los movimientos realizados por el sujeto; el lóbulo temporal, el cual hace mención a la capacidad de generar recuerdos, se encuentra unido al equilibrio y a las sensaciones provocadas por la audición, el tacto, la visión, el gusto, el olfato; el lóbulo occipital, mismo que tiene que ver con la coordinación visomotora y el lóbulo frontal donde suceden los procesos cognitivos encargados de producir el habla, el lenguaje, el pensamiento, la reflexión y la consciencia.

Por consiguiente, la baja estimulación de las áreas cerebrales limita el desarrollo holístico del niño, trayendo consigo problemas en la tonicidad, postura, o escasa precisión de movimientos, tal vez durante el desarrollo psicomotor esta dificultad no sea tan visible, pero en los procesos de escolarización puede provocar problemas relacionados con la lectura, la escritura, el cálculo, la creatividad, es decir trastornos de aprendizaje, en este sentido, citando a Flakemore y Frint (2007) “no hay que olvidar que una ley de hierro rige los acontecimientos neuronales: lo que no se usa, se pierde. De ahí la necesidad de recomendar una actitud mentalmente activa en todas las etapas vitales” (pág. 14), todo esto a base de la utilización equilibrada de recursos tecnológicos, electrónicos, tradicionales, con el propósito de estimular de manera correcta cada dimensión del sujeto, mediante la plasticidad cerebral.



La plasticidad cerebral es el proceso mediante el cual el niño puede adaptarse a situaciones cambiantes, en otras palabras, menciona Rojas Barahona (2022) que la plasticidad cerebral es “el proceso por el cual el cerebro, es capaz de modificar su estructura, así como la forma en la que las distintas estructuras se interrelacionan entre sí, para el procesamiento de la información” (pág. 17); por lo que, si el cerebro es estimulado en gran medida el niño en etapas posteriores, tendrá la facultad de desarrollar el pensamiento hipotético deductivo, siendo capaz de resolver desde problemas simples hasta problemas complejos; sin embargo, en la actualidad, existen varios teóricos como Bauman (1925-2017), Chul Han (1959) u otros que señalan la existencia de personas ineficientes al momento de solucionar un determinado problema, quienes a su vez, solo hacen uso de un pensamiento lateral ausente de un pensamiento reflexivo.

Otra limitación de las TIC's es la problemática relacionada con el sueño. El sueño es comprendido como la actividad capaz de regular los períodos de descanso del cerebro en la persona humana actuando como un mecanismo protector del sistema nervioso frente a la fatiga causada con las actividades realizadas durante el estado activo del sujeto. El sueño cumple un papel importante en el crecimiento del niño; el control de horas de sueño ayuda a fomentar un sano desarrollo cognitivo, pues durante este tiempo se regulan las hormonas, se consolida la memoria, se recupera energía, se controla el metabolismo; por esta razón, se requiere manejar los horarios en cuanto al uso de dispositivos digitales o electrónicos, desde las investigaciones de Rojas Barahona (2022) se incentiva a “evitar el uso excesivo de pantallas que emitan radiación lumínica, en especial en las horas previas al inicio del sueño (por lo menos evitar el uso de las TIC tres horas previas a la hora de dormir)” (pág. 27), ya que la luz que emiten estos dispositivos activan ciertos neurotransmisores que producen estados de activación en el cerebro.

La falta de regulación del sueño, lejos de provocar cansancio o inactividad, provocan efectos negativos en la dimensión cognitiva del mismo, pues su aprendizaje se produce de manera lenta, su capacidad para responder a órdenes solicitadas es deficiente, su memoria no actúa de manera correcta, además es imposible mantener el foco de atención, se puede añadir



a esto, la existencia de problemas psicológicos (depresión, ansiedad, entre otros), la habilidad del niño por controlar sus emociones, ya que debido al cansancio puede mostrar un temperamento irritable. De esta manera, se deja entrever que el uso excesivo de las TIC's durante el desarrollo psicomotriz da como resultado efectos negativos; se puede decir entonces que, el uso de la tecnología en cualquier proceso presenta ciertas limitaciones al momento de absolutizar su función e importancia. Las TIC's son necesarias para el desarrollo de la sociedad, pero también su uso inadecuado puede provocar problemas relacionados con la salud, el aprendizaje, el crecimiento; tanto es así que urge hablar de los desafíos de las TIC's en el desarrollo psicomotor del niño de cinco años.

La incidencia de las TIC's sigue presentando una serie de retos y desafíos, aunque los beneficios que se obtienen del uso de las mismas son amplios, también la influencia de las TIC's en el diario vivir de la humanidad trae consigo efectos negativos. Por ello, uno de los principales retos de la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación en todo ámbito, consiste en una educación digital que parta tanto desde el sistema educativo hasta el núcleo social, es decir, la familia; con respecto a esto, Aguilar y Chamba (2019) explican que “los docentes del siglo XXI no saben cómo afrontar los diversos problemas que surgen en el proceso mismo de la investigación y de las actividades pedagógicas” (pág. 115) al momento de aplicar las TIC's durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, existiendo inconvenientes con la cantidad masiva de información, la distracción que estos provocan, el uso inadecuado de los entornos virtuales, aumentando con rapidez los altos índices de violencia cibernética o ciberbullyng.

El segundo reto es la capacitación docente. En este sentido, el sistema educativo ecuatoriano requiere una capacitación capaz de integrar todas las dimensiones del ser humano, desde la Ley Orgánica Intercultural Bilingüe, en las obligaciones del Estado respecto al derecho de la educación, cap. II, art. 6, literal j, señala: “garantizar la alfabetización digital y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo, y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales” (pág. 16), interpretando esa disposición ministerial se puede decir entonces, que la



incorporación de las TIC's en el sistema educativo no se limita a usar una computadora para explicar las clases o tener un proyector instalado en el aula; es más bien, adaptar los recursos que ofrecen las TIC's para transformarlas en Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC). Las TAC pueden aumentar el capital cultural del sujeto educativo, generar aprendizajes significativos, interés, curiosidad o motivación por conocer.

Frente a este desafío surge un tercer reto, la necesidad de estructurar una ética digital encaminada a desarrollar las habilidades para una ciudadanía digital. El uso de dispositivos digitales o electrónicos deben contribuir a la formación integral de la persona, más no para su propia destrucción; cada vez se encuentran personas que rechazan encuentros reales con sus semejantes para refugiarse en las redes sociales, compartiendo con sujetos muchas veces ficticios, naciendo lo que Bauman (1925-2017) llamaría, una relación líquida.

De aquí que, en el cuarto reto se plantea la necesidad de que exista una adaptación curricular donde las TIC's formen parte del tronco común y no solo como una materia de relleno o una simple propuesta pedagógica, pues no se trata únicamente de aprender a encender un computador o reconocer las partes que componen este instrumento, a través de esta asignatura puede existir la posibilidad de desarrollar competencias digitales, fomentando el juicio crítico, la reflexión, el derecho a la privacidad, entre otros, en palabras de Adel y Castañeda (2012) para que “los centros educativos preparen a los alumnos para un nuevo tipo de sociedad, la sociedad de la información, no solo enseñándoles a usar las TIC, ya habituales en hogares y puestos de trabajo, sino también usándolas como herramientas de aprendizaje” (pág. 14). Las TIC en el aula deben implementarse desde los niveles iniciales, desde lo visto anteriormente, se afirma que su uso puede influir notablemente en el desarrollo de la psicomotricidad del niño.

EL quinto reto del uso de la tecnología consiste en la selección de instrumentos tecnológicos, digitales o electrónicos, estas deben poseer características principales según la edad evolutiva del niño; de esta forma, el desarrollo psicomotriz sería potencializado en un cien por ciento; es necesario revisar e investigar herramientas digitales, aplicaciones, entornos virtuales de aprendizaje, capaces de alcanzar las destrezas propias de estos niveles



iniciales, a partir de Adel y Castañeda (2012) para que sea posible “potenciar conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes, más allá del curso, el aula, la evaluación y el currículum prescrito” (pág. 26).

No obstante, como sexto reto, se propone que para realizar una adaptación de recursos digitales a las estrategias de aprendizaje, es importante, reflexionar sobre el quehacer educativo; si bien es cierto, aún existen docentes reacios a combinar las TIC’s con las estrategias tradicionales, por los prejuicios sociales negativos en cuanto a la inserción de las tecnologías en las aulas, pero, si se reflexiona con profundidad este tema, se puede caer en cuenta, que las TIC’s no han modificado en nada en el proceso educativo, pues se siguen aplicando las mismas metodologías tradicionales; en otras palabras, se debe implementar una innovación disruptiva, al punto de que las TIC’s según Adel y Castañeda (2012) “superen los límites físicos y organizativos del aula uniendo contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente” (pág. 26).

El séptimo reto, por las cuales atraviesa el desarrollo psicomotor desde el uso de las TIC’s tiene que ver con la accesibilidad a este tipo de recursos, según Delors (1996) el “fortalecimiento de las infraestructuras y de las capacidades y la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad deben considerarse prioridades y beneficiarse como tales de la ayuda internacional” (pág. 203); por tanto, la escasa accesibilidad a este tipo de recursos genera de una u otra manera todo tipo de desigualdades sociales, las inician desde el seno familiar hasta hacerse visible en el campo educativo. En el sistema educativo este tipo de desigualdades es evidente sobre todo al comparar las instituciones con sostenimiento público con las instituciones privadas, fiscomisionales o municipales. El presupuesto otorgado a las mismas es insuficiente para implementar la infraestructura, accediendo de manera absoluta a los métodos tradicionales impartidos desde hace siglos atrás.

Finalmente, como octavo reto, se encuentra la necesidad de producir información, la cual permita realizar un seguimiento adecuado frente a los procesos educativos que lleva a cabo



el docente o el encargado de la estimulación psicomotriz del niño. La producción de información desde las TIC's debería darse a través de un sistema de datos, donde el futuro mediador o docente pueda considerar las falencias, evoluciones, retrasos o avances del niño, con el propósito de adaptar de mejor manera el material didáctico concreto junto a los recursos tecnológicos, los medios electrónicos, las herramientas digitales; las cuales a su vez permitirán detectar de manera temprana trastornos de aprendizaje, trastornos de movimiento o trastornos socioafectivos.

Conclusiones

La psicomotricidad es una disciplina que nació a finales del siglo XIX con fines terapéuticos en el tratamiento de niños que atravesaban por debilidad motriz, más tarde, con los estudios de psicólogos, filósofos y pedagogos, la psicomotricidad es definida como una disciplina educativa encargada de equilibrar el accionar de los movimientos del niño con la participación de la mente; desde este momento, el niño es entendido como un sujeto holístico atravesado por varias dimensiones. Sin embargo, para definir este concepto fue necesaria la participación de dos movimientos psicopedagógicas que contribuyeron en una mejor comprensión de esta disciplina; por un lado, se encontraban las teorías centradas en el medio ambiente y; por otro lado, aquellas teorías que concedían importancia al individuo.

Ahora bien, entre las teorías psicopedagógicas centradas en el medio ambiente se encontraban: a) el modelo dialéctico de Wallon (1879-1962) el cual sostenía que el desarrollo psicomotor del niño dependía de la interacción establecida con el adulto. b) el conductismo, teoría mediante la cual se aseguraba que los movimientos del niño eran posibles debido a los estímulos y reforzadores positivos o negativos obtenidos del exterior. Y, c) el socioconstructivismo de Vigotsky (1896-1934), para esta teoría, la relación entre mente-cuerpo daba lugar al pensamiento, mismo que era estructurado desde la relación del niño con el entorno, siendo posible un aprendizaje construido desde la experiencia de las vivencias del niño con el entorno. En cuanto a las teorías centradas en el individuo se encuentran: a) el maduracionismo de Gessell (1880-1961), quien aseguraba que la psicomotricidad dependía de la maduración del sistema nervioso. b) el constructivismo genético de Piaget (1896-1980),



el cual estructuraba el desarrollo motriz del niño en estadios; y, c) desarrollo moral de Kholberg (1927-1987), este autor afirmaba que el desarrollo de mente-cuerpo era capaz de formar la conciencia del ser humano.

De esta manera, entre las características propias de esta disciplina se encuentran la capacidad de desarrollar la motricidad gruesa mediante la potencialización de movimientos bruscos o toscos, también la motricidad fina a partir de movimientos delicados o precisos, ello, conlleva a la adquisición de la noción espacio-temporal, el equilibrio, la imitación, la construcción de la propia identidad, el esquema corporal, la orientación, el ritmo, la tonicidad, el equilibrio, coordinación visomotora, la lateralidad, entre otros. Todos estos aspectos desarrollados durante los primeros cinco años de edad, permitirán cumplir sin ningún problema con procesos de lectura, escritura, cálculo, relación con el mundo.

El niño forma parte de una aldea global, sus acciones, su vida, su comportamiento responde a las demandas exigidas por la sociedad del conocimiento, por ello es importante considerar el uso de las TIC's en el desarrollo de la psicomotricidad. Las TIC's pueden ayudar a activar zonas cerebrales debido a la respuesta rápida que exige la utilización de cualquier aplicación interactiva, produciéndose una serie amplia de conexiones sinápticas de lo que ocurre sin la presencia de dispositivos digitales, dando lugar en edades posteriores a la presencia de un pensamiento más amplio, complejo, activo presente en la rapidez con la que soluciona un determinado problema. Asimismo, la incidencia de las TIC's durante esta etapa evolutiva del niño desarrolla zonas de aprendizaje tales como las locomotoras, las manipulativas y las de estabilidad, ayudando en el perfeccionamiento de movimientos precisos del niño.

Sin embargo, el uso excesivo de recursos tecnológicos pueden provocar efectos negativos en el desarrollo del niño, surgiendo una serie de limitaciones que afectarían tanto a su salud mental, salud física y salud espiritual; es así que, en la actualidad, la inserción de las TIC's en el desarrollo de habilidades motrices durante los cinco años presentan una serie de retos, entre ellos: la educación digital, la capacitación docente, la estructuración de una ética digital,



la adaptación de las TIC's en el currículo, selección de instrumentos adecuados, reflexión del quehacer educativo, producción de información, la accesibilidad entre otras.

Referencias Bibliográficas

- Adel, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías Emergentes. ¿Pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. S. Pennesi, Vásquez, A., & [coord.], Tendencias emergentes en educación con TIC (págs. 13-32). Asociación ESpiral, Educación y Tecnología. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes_2012.pdf
- Aguilar, F., & Chamba, A. (2019). Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos. Revista CONRADO, 109-119. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Blakemore, S.-J., & Frint, U. (2007). Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación. (J. Soler, Trad.) Ariel.
- Bruzzo, M., & Jacobovich, M. (2008). Escuela para educadoras. Círculo Austral [Lexus].
- Cerdas Núñez, J., Polanco Hernández, A., & Rojas Núñez, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. Educación, XXVI(1), 169-182. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026114.pdf>
- Chamba Zarango, A. (2020). Innovación Tecnológica en la Educación. En F. [coord.] Aguilar Gordón, Filosofía de la Innovación y de la Tecnología Educativa (Vol. Tomo III, págs. 15-48). Abya-Yala.
- Delors, J., & et al. (1996). La educación encierra un tesoro. . Madrid: Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. UNESCO. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf



- Gil Madronna, P. (2004). Desarrollo psicomotor en educación infantil: (0-6 años). Wanceulen S.L. Editorial Deportiva.
- González Montañés, E. (2013). Desarrollo de habilidades motrices corporales para favorecer la enseñanza de las TICS en los alumnos de primero de primaria del Colegio Domingo de Guzmán. Proyecto de Innovación para obtener el Título de Licenciatura en Educación . Universidad Pedagógica Nacional.
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., de la Torre, G. G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, XVII(4), 1-17. <https://www.redalyc.org/journal/647/64757109015/64757109015.pdf>
- Hernández Fernández, Á. (2008). *Psicomotricidad: fundamentación teórica y orientaciones prácticas*. Universidad de Cantabria.
- Jiménez, j., & Alonso, J. (2007). *Teoría de la psicomotricidad: Teoría, exploración, programación y práctica*. La Tierra Hoy.
- Mendiara Rivas, J. (2008). La psicomotricidad educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, XXII(II), 199-220. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780012.pdf>
- Mesonero Valhondo, A. (2010). Evolución de la vivencia motriz: manifestaciones simbólicas e implicaciones educativas. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, II(1), 467-476. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832325049.pdf>
- Mesonero Valhondo, A. (2016). La educación psicomotriz, la necesidad de base en el desarrollo personal del niño. *Esecuela Universitaria de Magisterio de Oviedo*.
- Ministerio de Educación. (2008). *Ley Orgánica Educativa Intercultural*. Ministerio de Educación .



- Mite, K., & Peñafiel, P. (2022). Las TIC en el desarrollo de habilidades prelectoras en niños de 4 a 5 años. Guía Docente. Guía para Docentes. Universidad de Guayaquil: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Pérez, R. (2005). *Psicomotricidad: Teoría y praxis del desarrollo psicomotor en la infancia*. Ideas propias.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria: acciones motrices y primeros aprendizajes*. INDE. Publicaciones.
- Rojas Barahona [coord.], C. A. (2022). *Primera infancia en la era de la transformación digital. Una mirada Iberoamericana*. OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vargas Angarita, L. (2021). Motricidad Fina Mediante el Uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento Basado en la Taxonomía de Bloom. *Revista Digital: Conocimiento, Investigación, Educación CIE*, I(11), 80-96.
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus Logico-Philosophicus: Investigaciones Filosóficas sobre la certeza*. GREDOS.
- Zumba-Villavicencio, J., García-Herrera, D., Erazo-Álvarez, C., & Erazo-Álvarez, J. (2020). Aplicaciones tecnológicas y motricidad fina en niños de 3 a 6 años. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, V(1), 655-672. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.803>



NORMAS QUE REGULAN LAS ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN Y SERVICIOS EN LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

NORMS REGULATING PRODUCTION AND SERVICE ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY OF PANAMA

José Eugenio Castañeda Patten

Universidad de Panamá, Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Panamá

Correo: jose.castanneda@up.ac.pa Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5050-8561>

*Autor de correspondencia: jose.castanneda@up.ac.pa

Fecha de recepción: 23/08/2022 / Fecha de aceptación: 07/11/2022

Resumen

En esta investigación se revisó bibliografía relativa a la evolución de las funciones principales de las universidades, se mencionan algunas formas actuales de transferencia de resultados de las investigaciones, luego, se revisó la Constitución Política de la República de Panamá, la Ley Orgánica de la Universidad de Panamá, el Estatuto Universitario, los reglamentos de Sistema de Investigación Universitaria y el catálogo de productos y servicios de la Universidad de Panamá.

Se hizo análisis de las normativas vigentes en lo que respecta a los distintos consejos universitarios que regulan la materia de estudio, y se representa gráficamente lo que parece ser una contradicción de las normas sobre los consejos regentes de los aspectos académicos, la promoción y la gestión de la “producción y servicios especializados”, frente a los que nosotros identificamos fuera del portafolio de tecnologías y no regidos por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado; que para efectos de generar políticas de gestión, identificamos y denominamos “productos y servicios institucionales” además, aportamos un cuadro de elementos para diferenciarlos. Luego de la diferenciación, hacemos reflexiones jurídicas y de gestión sobre los “productos y servicios institucionales”, su estado actual y meditamos sobre el potencial de promover políticas de cara a elevar su competitividad, cumplir con los requisitos del Ministerio de Salud y otros, la necesidad de crear las alianzas para industrializar



y colocar en el mercado los productos y servicios universitarios, además de hacer visible otros servicios como las asesorías profesionales, el arrendamiento de laboratorios, auditorios, canchas e incluso equipos tecnológicos, clínica médica, odontológica, psicológica, de dietas, veterinaria, entre otros.

Palabras Clave: Ley, Normas Universitarias, producción, servicios, competitividad.

Abstract

In this research, literature was reviewed regarding the evolution of the main functions of universities, some current forms of transfer of research results are mentioned, then, the Political Constitution of the Republic of Panama, the Organic Law of the University of Panama, the University Statute, the regulations of the University Research System and the catalog of products and services of the University of Panama were revised.

An analysis was made of the regulations in force with regard to the different university councils that regulate the subject of study, and graphically represents what seems to be a contradiction of the rules on the governing councils of the academic aspects, the promotion and management of the "production and specialized services", against those that we identify outside the portfolio of technologies and not governed by the Vice-Rector for Research and Postgraduate; that for the purposes of generating management policies, we identify and call "institutional products and services" in addition, we provide a table of elements to differentiate them.

After the differentiation, we make legal and management reflections on the "institutional products and services", their current state and meditate on the potential to promote and articulate policies in order to raise their competitiveness, meet the requirements of the Ministry of Health and others, the need to create alliances to industrialize and place university products and services on the market, in addition to making visible other services such as professional advice, the leasing of laboratories, auditoriums, courts and even technological equipment, medical, dental, psychological, diet, veterinary clinics, among others.

Keywords: Law, University Standards, production, services, competitiveness



Introducción

Las universidades por muchos años han evolucionado de sus funciones tradicionales ya conocidas de docencia, investigación y extensión; en Latinoamérica por ejemplo, podemos destacar cuando se logra la independencia de las colonias, las universidades se nacionalizan adoptando la concepción universitaria napoleónica que se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la Universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (Tunnermann, 2004), donde el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación; sin embargo, más adelante, las universidades alemanas y norteamericanas también influyeron para retomar los aspectos de investigación, extensión y transferencia de tecnología para crear las universidades modernas de nuestro siglo.

Esa capacidad de adaptación de las universidades a los nuevos tiempos y necesidades de las ciencias de las artes y del desarrollo nacional la han llevado a la necesidad de crear todo tipo de productos y servicios universitarios, regularmente, producto de la investigación científica, algunos por iniciativa propia de sus docentes, otros por colaborar con el Estado o con la empresa privada por actividad de vinculación o contratación o por medio del emprendimiento profesional de sus docentes.

Muchas universidades, incluyendo la Universidad de Panamá, desde hace muchos años ha desarrollado investigaciones logrando crear productos y servicios; que no han llegado a potenciar comercialmente y terminan simplemente ofertándose a lo interno de la propia Universidad, sin lograr incidir en los mercados nacionales o internacionales; y es entendible pues, nuestras universidades no han formado a los investigadores o creadores en competencias empresariales para explotar comercialmente dichos productos y servicios; además que la institución no ha tenido una visión empresarial que organice, industrialice y ponga en venta dichos productos y servicios de forma estratégica.

En la Universidad de Panamá, desde el año 2005 los productos y servicios se han elevado a una función adicional de la Universidad y los universitarios, en el año 2012 se crea el Sistema



de Investigación de la Universidad de Panamá, los reglamentos que regulan los servicios especializados y la creación de la Oficina de Transferencia de Resultados de las Investigaciones encargada de la comercialización del portafolio de tecnologías de la UP; sin embargo, fuera de la atención normativa o estratégica comercial, una gran cantidad de otros productos y servicios institucionales, están rezagados políticas de aprovechamiento o de una oficina de gestión que comercialice o explote adecuadamente su potencial en el mercado nacional y de estos productos y servicios, queremos enfocarnos.

En esta investigación podremos ver la evolución de las universidades hacia la venta de productos y servicios como un desarrollo normal de las investigaciones. En el caso de la Universidad de Panamá, veremos las principales normas y consejos universitarios que inciden y regulan este tema, así, como la diferenciación que manejamos por una parte de los productos y servicios especializados surgidos de las investigaciones, y por otra parte, aquellos que no forman parte del portafolio de tecnologías de la Universidad de Panamá, que denominamos Productos y Servicios Institucionales; estos últimos, son los que precisamente, pretendemos llamar la atención de la importancia de su desarrollo y explotación comercial estratégica y e presentan cuadros explicativos sobre los consejos que rigen la materia, otra imagen que representa los Productos y servicios especializados versus los productos y servicios institucionales.

Finalmente, daremos conclusiones sobre la producción y servicios institucionales y el camino sugerido para su potencialización.

Materiales y Métodos

En este trabajo es un tipo de estudio documental descriptivo-analítico, se utilizarán fuentes de información primarias a partir de las técnicas de recolección de datos, análisis y tratamiento de la información. (Gareca & Colombo, 2012)

La Delimitación de los documentos a recopilar será desde la constitución Política de la república de panamá, la ley Orgánica de la Universidad de Panamá, estatutos hasta los reglamentos universitarios, en una búsqueda sistemática de documentos, reglamentos y otras



fuentes atinentes a la regulación de la producción y servicios en las universidades y en particular, en la Universidad de Panamá.

La Técnica de recolección para el cumplimiento de los objetivos, se basará principalmente con la herramienta del Internet donde se hayan los acuerdos de los consejos universitarios, leyes vigentes, reglamentos y otros donde los metadatos me guíen a incluirlos en la investigación Para efectos de demarcar las fuentes documentales de la investigación se focalizará el acceso a los documentos tomando en cuenta el tipo de documento, el organismo que emite la norma, la fecha de publicación o vigencia la materia específica atinente al objeto de la investigación y otros elementos que forman parte del ecosistema de la producción y servicios universitarios o dan la estructura jurídica para dichas actividades

La producción y servicios como funciones de las universidades

Remontándonos solo a fines del siglo XIX; es que se comienza a incluir nuevas funciones a la Universidad, además de la docencia, su principal función hasta ese momento; y se van sumando funciones de investigación, siguiendo el modelo alemán o de preservación (cita) Luego, al inicio del siglo 20 las universidades latinoamericanas enfrentan importantes cambios; recordando la reforma universitaria de Córdoba Argentina, cuyos jóvenes reformistas exigían “planes de estudios modernos, contacto con la ciencia, docentes con autoridad basadas en su saber, con clima cultural a las novedades del país y la época” (Brunner). De esta forma vienen surgiendo la investigación aplicada y la Extensión Universitaria consagrándose como los principales brazos o funciones de la educación superior Teniendo entonces, sumada a la docencia, la investigación y la Extensión Universitaria, como las funciones principales de la Universidad moderna, se plantea, luego de los años sesenta y setenta, la etapa de vinculación de las universidades con los sectores productivos, priorizando a las empresas públicas pues, las universidades públicas reciben del presupuesto del Estado los fondos requeridos para su funcionamiento; por ello se priorizaba en el sector productivo público, para hacerlos elevar la competitividad, coadyuvando al desarrollo nacional desde la actividad de la investigación aplicada con la incipiente transferencia de los conocimientos Con el Estado como auspiciador, *El modelo evolutivo de*



triple hélice sugiere que en estas regiones existen posibilidades de desarrollo basado en el conocimiento, destacando el papel que pueden desempeñar las universidades como factor de desarrollo económico dentro de una interacción espiral trilateral entre universidad, industria y gobierno (Viale & Chiglione, 1998), abriendo otras oportunidades de investigación y validación de las investigaciones, pasando de las consultorías solamente; a modernas formas de vinculación o transferencia teniendo que los principales Modelos y mecanismos de interacción universidad-empresa-Estado: son las spin offs, spin outs y Start Ups, las oficinas de transferencia de tecnología (OTRI), las incubadoras de empresas, los parques científicos y tecnológicos, las pasantías y prácticas profesionales, las consultorías, los programas de educación continuada, los centros de investigación cooperativa y de tecnología, las organizaciones regionales de innovación, las alianzas estratégicas o consorcios, los centros o unidades empresariales y las políticas institucionales y nacionales, entre otros. (Pineda Márquez, Morales Rubatino, & Ortiz Riaga, 2011) Cabe destacar, sobre la transferencia de los conocimientos, que se teoriza más recientemente, sobre la inclusión de nuevos esquemas denominada cuarta hélice formada por ciudadanos influenciados por los medios y la cultura. Personas que representan una “dimensión democrática” o “contexto democrático” y quintuple hélice, que incluye al medio ambiente o los objetivos de desarrollo, respectivamente. (Castillo-Vergara, 2020)



Más recién aún, como estrategia de transferencia de las universidades, en los últimos 10 a 15 años, han despegado las empresas Spin Off Universitarias, llamadas en otras latitudes Empresas de Base Tecnológicas (EBT) o Empresas con Base en el Conocimiento (EBC) que puede resumirse como: “un mecanismo específico de transferencia de tecnología en virtud del cual la universidad da vida a una empresa, capaz de llevar a cabo el proceso de transferencia.” (COLCIENCIAS, CORPORACION TECNNOVA UEE Y RUTA N MEDELLIN, 2016)

La producción y Servicios universitarios en las principales normas nacionales

La producción y servicios en las Universidades del país, entendida como una facultad adicional de estas instituciones; y como rol específico del personal académico, se han reconocido como tal, solo hasta su inclusión en las normas que datan de poco más de 17 años, cuando formalmente se incluye en la Ley Orgánica de la Universidad de Panamá, Ley 24 de 14 de julio de 2005. La Universidad de Panamá y otras desde muchos años antes, como lógica de las universidades que desarrollan en mayor o menor medida la investigación científica, lograban productos y servicios transferibles a la empresa privada, el Estado y la sociedad; sin que estuviese regulada adecuadamente, ni poseía una articulación normativa y organizacional bien estructurada que diera pie a esta nueva función universitaria o un motor económico que se puede ver en universidades de otras latitudes. como lo han establecido otros investigadores, “los países de menor desarrollo, con retraso respecto de los países industriales, se han visto obligados a tomar medidas tendientes a reforzar su sistema científico-tecnológico, así como a promover la vinculación entre la universidad y el sector productivo, con objeto de prepararse para responder a los desafíos de la sociedad moderna y sobre todo, para estar en condiciones de integrarse a la globalización de la economía mundial”. (Acuña, <http://publicaciones.anuiex.mx/>, 1993) Como ejemplo en Latinoamérica Carlos Payán, exdirector de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), sitúa el origen de la vinculación en México en los años setenta del siglo XX, junto con el inicio de una política de investigación en las universidades de nuestro país. (Campos Ríos & Sánchez Daza, 2005)



Constitución Política de la República de Panamá

En el Título Tercero, Capítulo Quinto de la Constitución Política de la República de Panamá específicamente los artículos 99 y 100; en el primer artículo, se establece claramente que la Universidad pública es autónoma, reconociéndose su personería jurídica y patrimonio propio, su derecho a administrarlo, también tiene facultad para organizar sus estudios y designar su personal o separarlo en la forma que determine la ley; dice claramente, que incluirá en las actividades de estudio los problemas nacionales, difundirá la cultura nacional; y se dará importancia a la educación universitaria impartida en los Centros Regionales con la misma calidad que la otorgada en la capital. (Asamblea Nac. de Representantes de Corregimiento, 1972)

Por otro lado, artículo 100, es una base jurídica importante de los elementos de estudio de esta investigación; y este dice que, para hacer efectiva esa Autonomía Económica, la Universidad el Estado dotará de lo indispensable para su instalación, funcionamiento y desarrollo futuro así, como el patrimonio de qué trata el artículo anterior; **y de los medios necesarios para acrecentarlo.** (Asamblea Nac. de Representantes de Corregimiento, 1972)

Referente al patrimonio universitario y los medios necesarios para acrecentarlos, la excerta constitucional citada mantiene el concepto de que ‘el Estado dotará de lo indispensable’ delegando de hecho a la ley y al Estatuto Universitario desarrollar nuevas formas de lograr esa autonomía y los medios para acrecentar su patrimonio, denotando el compromiso del Estado de coadyuvar a nuevas fórmulas adecuadas a los nuevos tiempos; y contemplar nuevas herramientas para lograr dicha autonomía, más allá de la mera dotación estatal.

Ley Orgánica de la Universidad de Panamá



Tras un largo proceso de consulta y debate interno en la Universidad de Panamá el Consejo General universitario, logra el consenso para una nueva Ley Universitaria, que se vio cristalizada en la Ley 24 del 14 de julio del 2005, que, con muchos ajustes modernos, rompió los esquemas que se mantenían hasta entonces; estableciendo, además de las funciones tradicionales de las universidades, cómo lo es la docencia, la investigación y la extensión para incluir la producción y servicios universitarios. En este sentido, la nueva ley universitaria fortalece la autonomía en su artículo 3 dejando claro que goza de libertad de cátedra, gestión académica, administrativa, financiera, económica y patrimonial; la inviolabilidad de sus predios, su auto reglamentación, el manejo de recursos presupuestarios, los fondos propios de autogestión, derecho a autogobernarse, facultad para organizar sus estudios, para designar y separar el personal de la forma que indica la Ley y el Estatuto Universitario (Asamblea Leg., 2005). Luego, en el artículo séptimo de la ley, establece los fines principales de la Universidad de Panamá una lista donde se incluyen, entre otros fines, los que expresamente tratan de espíritu emprendedor, generación y transferencia de conocimiento de manera crítica a la sociedad, apoyo al sector público y privado en la actualización e innovación tecnológica, para contribuir con el desarrollo nacional. En este mismo artículo, también sentencia como se pretende cumplir con estos fines y principios institucionales veamos: “Para el cumplimiento de estos fines, la Universidad de Panamá tendrá funciones de docencia, investigación, extensión, producción y servicios especializados.” (Asamblea Leg., 2005) Queda claro, que la producción y servicios no son complementos o derivaciones de las otras funciones de la universidad sino, que se trata de una función independiente y principal junto a las otras, que tiene su propio engrane e importancia en la vida universitaria. Corresponde entonces, ahondar sobre esta función nueva, pero, de forma crítica pues, por muchos años, ha sido desprovista de una visión empresarial, organizada y científica para elevar la competitividad de dichos servicios; y en el caso de los productos universitarios, no han sido desarrollados con una producción industrializada, a gran escala, nula estrategia de comercialización o marketing, que es una materia pendiente y un mandato de la ley. Al profundizar en el análisis de la Ley, sobre las



estructuras jurídico decisorias sobre la producción y servicios; este cuerpo legal establece la responsabilidad a cuatro (4) Consejos distintos, la facultad de regular esta materia en la Universidad; por un lado, de manera general el artículo 13 numeral 6 faculta al Consejo General Universitario regular la materia; por otro lado, como es consuetudinario, para asegurar el funcionamiento más ágil de las decisiones sobre las diversas materias se atribuye a al menos un (1) consejo más regentar la materia, sin embargo, en este tema hay contradicción en las normas pues, de una u otra forma tanto, el Consejo de Investigación, el Consejo Académico y del Administrativo tienen participación en regular aspectos de la producción y servicios. En este sentido, desde mi punto de vista, por su carácter patrimonial, le correspondería al Consejo Administrativo regular esta materia tal como lo establece el artículo 19 que al texto dice:

“Art. 19 el Consejo Administrativo es el máximo órgano de Gobierno de la Universidad de Panamá en lo relacionado con los asuntos administrativos, presupuestarios, financieros y patrimoniales de la institución y con las actividades complementarias de producción material y de servicios...”

Sin embargo, como hemos advertido, la ley parece otorgar esta misma facultad al Consejo de Investigación veamos lo que establece el artículo 20:

“Art. 20 El Consejo de Investigación es un órgano de gobierno especializado en lo relacionado a la investigación, los estudios de posgrado, la producción y los servicios especializados y sus principales funciones son:

“3. Evaluar el plan estratégico de investigación, de posgrado, producción y servicios especializados y someterlo a la aprobación del Consejo académico”



Como se puede leer, en el numeral transcrito, al legislador no le es suficiente empoderar al Consejo de Investigación para regular la materia, sino, que delega la aprobación final del Plan Estratégico de Investigación, de Posgrado, Producción y Servicios Especializados a la aprobación por parte del Consejo Académico; y efectivamente, como si fuera poca la contradicción legal, el mismo texto de la ley vuelve a atribuir idénticas facultades regulatorias al Consejo Académico en el artículo 18 veamos:

“Art. 18 el Consejo académico es el máximo órgano de Gobierno de la Universidad de Panamá en lo relacionado con los asuntos académicos. Sus funciones principales son:

1. Establecer las políticas, las estrategias y los programas institucionales para el desarrollo de las funciones de docencia, investigación, extensión y producción, así como los servicios, y la difusión cultural y del conocimiento en la Universidad de Panamá. ...”

En ese sentido, resulta problemático establecer con claridad a que consejo atribuir legalmente las funciones específicas de regular la producción y servicios; sin embargo, como ya he adelantado, la regulación patrimonial, le corresponde al Consejo Administrativo como regente natural de dichas situaciones vinculadas a lo patrimonial de la producción y servicios institucionales en la Universidad de Panamá; ahora bien, el Consejo de Investigación también tiene funciones específicas con los productos y servicios surgidos de las investigaciones y le Corresponde a la Oficina de Transferencia de Resultados de las Investigaciones la comercialización del Portafolio de Tecnologías de la Universidad. En este caso, debemos esclarecer esta dicotomía reglamentaria y quizá debería reformarse en la Ley Orgánica para evitar disgregar en tantos consejos la toma decisiones ágiles y genere una estrategia empresarial destinada a promover la competitividad de los productos y servicios universitarios.



FIGURA #

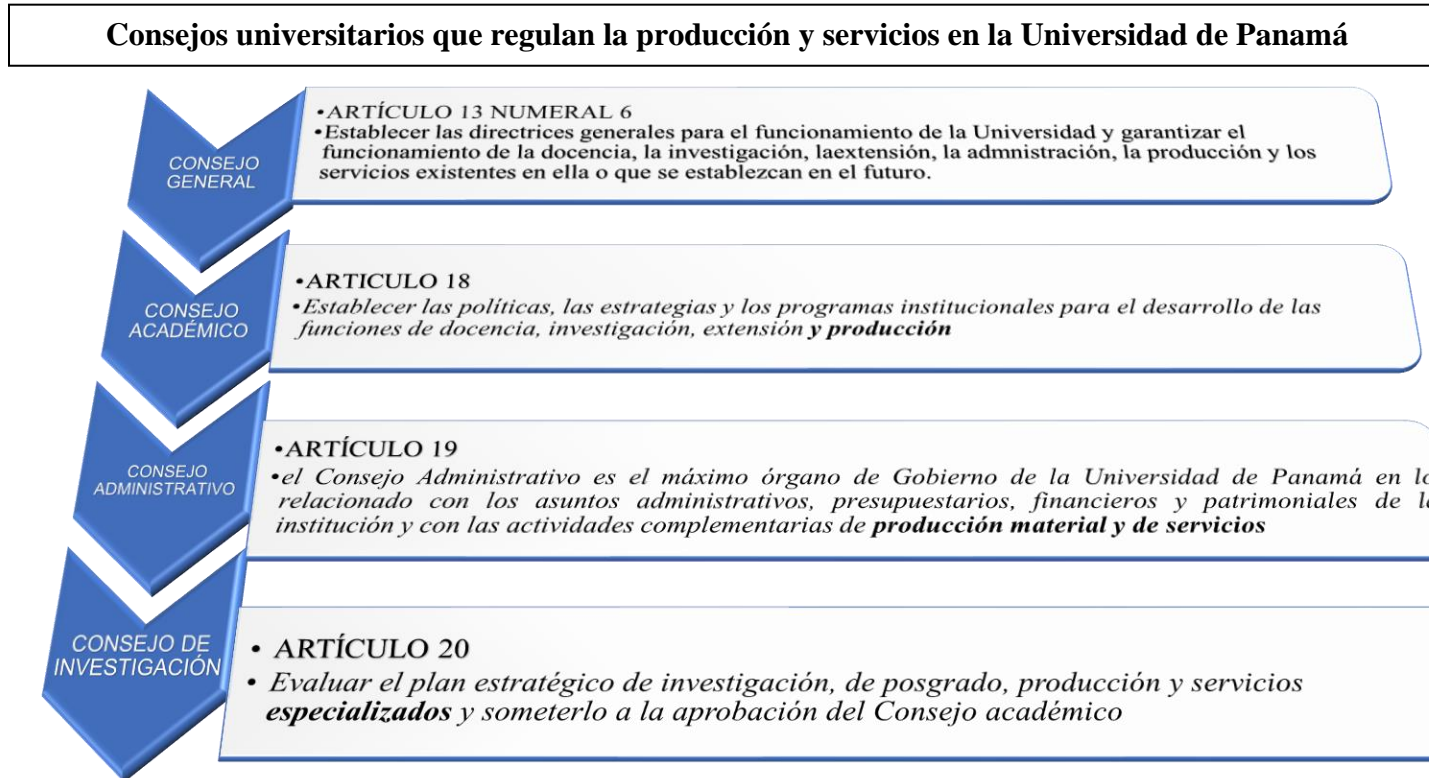


Figura # 2 J. Castañeda.

Con base a la Ley 24 de 14 de julio de 2005 Orgánica de la Universidad de Panamá



Regulación de la producción y servicios en normas internas de la UP

Estatuto Universitario

Igual que la ley, el Estatuto Universitario refuerza el mandato a la institución de realizar actividades dentro de sus funciones primordiales la producción y los servicios universitarios veamos:

Artículo 3.

... “Para el cumplimiento de sus fines, la Universidad de Panamá fomentará las más altas disciplinas del pensamiento, realizará investigaciones al servicio de la nación y desarrollará actividades de producción y servicios”.

Por otro lado, el Estatuto mandata que la Universidad de Panamá, sea una institución con capacidad de adaptación a los cambios de la nueva era de los conocimientos; en la ciencia, la innovación y la tecnología; adoptando las medidas que se requieran para desarrollar estas actividades veamos:

“Artículo 10. La Universidad de Panamá adaptará sus actividades académicas y administrativas a los cambios tecnológicos y científicos y, para ello, adoptará las estructuras y modalidades educativas que le permitan aplicar sus resultados en la sociedad.

Dentro de estas medidas a adoptar, podemos inferir, están las reglamentaciones y estructuras que desarrollen los nuevos aspectos incorporados en la Ley Orgánica y los Estatutos como las nuevas funciones de Productos y Servicios universitarios. Podríamos ahondar en el análisis de la dicotomía de los distintos consejos y sus funciones desde el cuerpo legal del Estatuto Universitario, sin embargo, como es parte de la técnica jurídica, los Estatutos van a desarrollar o ampliar, dentro de rango o prerrogativas que establece la Ley Orgánica, las funciones de los distintos consejos, replicando, como es el caso, la misma disgregación de las normas reguladoras de las funciones de producción y servicios universitarios que se establece en la ley, por lo que, antes de repetir el mismo ejercicio, realizado anteriormente sobre las funciones de cada Consejo Universitario, propongo pasar a dirimir la situación identificando conceptualmente La producción y servicios universitarios diferenciándola de otros procesos y conceptos posiblemente vinculados o que puedan causar confusión sobre la temática en análisis.



Cabe acotar, que muchos de los procesos que se describen como productos y servicios universitarios fueron parte en algún momento de un proyecto de investigación, de una iniciativa académica o de una oportunidad de negocio de “autogestión” de las unidades académicas o administrativas de la Universidad. Se tratan entonces, de productos realizados en su mayoría de forma artesanal que no están producidos industrialmente y vendido en amplios mercados nacionales; y de servicios realizados por los profesionales de las distintas Facultades, clínicas, laboratorios, Departamentos u otras unidades académicas y administrativas de la Universidad, pero en todo caso, sin estrategias de marketing, sostenibilidad, ni incidencia real en los mercados.

Reglamento del Sistema de Investigación de la Universidad de Panamá

En el año 2012, el Consejo General Universitario aprueba el Reglamento del Sistema de Investigación de la Universidad de Panamá que incluye la mención de los productos y servicios especializados, pareciera dirimir la existencia de una reglamentación de la producción y servicios universitarios, sin embargo, saldremos de dudas al citar la norma que en su sección segunda deja claramente establecido el rango de acción que estos productos y servicios son derivados o vinculados a la investigación veamos:

“Artículo 1: El presente reglamento tiene por objeto regular el funcionamiento del Sistema de Investigación de la Universidad de Panamá, que consiste en el conjunto de políticas, estrategias, procesos y proyectos de ámbito nacional e internacional, organizado a diferentes niveles, donde interactúan los actores que lo componen, para fomentar, realizar, gestionar, promover y apoyar en materia de investigación las actividades académicas de docencia a nivel de grado y postgrado, investigación, producción y servicios especializados.

Artículo 2: El presente reglamento es de observancia obligatoria en la generación, gestión y desarrollo de la investigación, producción y servicios especializados.

Artículo 3: La Universidad de Panamá reconoce que la investigación es una función sustantiva dirigida a la generación de nuevos conocimientos, a la integración con el sector público y privado y a la búsqueda de soluciones que coadyuven al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.”



Sobre el particular más claramente queda establecido el énfasis a que se refiere el Reglamento sobre los productos y servicios especializados derivados o vinculados a la investigación veamos:

“SECCIÓN SEGUNDA: De la Producción y Servicios Especializados Derivados o Vinculados a la Investigación

Artículo 38: La Universidad de Panamá realizará actividades de producción especializada y prestará servicios especializados derivados de la investigación o vinculados a esta, a la comunidad, al sector público o privado y a los organismos nacionales e internacionales”.

“Artículo 61: Los siguientes términos utilizados en el presente reglamento deben ser entendidos conforme al presente glosario:

1. ...
2. ...

8. Servicios Especializados: Funciones sustantivas dirigidas a la satisfacción de demanda mediante la innovación o la transferencia de los resultados de la investigación científica tecnológica o humanística o su aplicación.

9. ...

10. Producción Especializada: Función sustantiva dirigida a la creación y/o procesamiento de un bien derivado de la innovación o de la transferencia de los resultados de la investigación científica, tecnológica o humanística”.

Como pudimos ver, en el reglamento citado, se distingue la producción y servicios especializados como parte concluyente de la creación de conocimiento nuevo, es decir, desde las investigaciones, el logro o la posibilidad de generar productos y servicios “especializados”, asociados o derivados de dichas investigaciones, estableciendo así una diferencia con cualquier otro bien, producto, servicio institucional; no se incluyen actividades como alquiler de espacio o equipo universitario que realice la institución, ni nada que no provenga de investigaciones innovadoras inscritas en el Sistema de Investigación Universitario.

Resultados y Discusión

Tomando en cuenta lo anterior, identificamos que existen en la Universidad de Panamá, productos y servicios que no se regulan desde el Sistema de Investigación Universitario,



ni están dentro de los portafolios de tecnología que maneja la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado.

Los productos y servicios que no son precisamente innovadores o no están a la vanguardia tecnológica y no son explotados a través de una patente, franquicia u otro medio de transferencia de tecnología, ni forman parte de algún contrato o negocio Joint Venture, ni cualquier otra forma que vincule a la Universidad de Panamá y algún ente público o privado. En este sentido, consideramos que se mantiene un vacío en la regulación de estas actividades de autogestión universitaria, que, para mejor tratamiento en la investigación, llamaremos “Servicios y Productos Institucionales” pero, sobre todo, no existen políticas concretas, ni un ente que pueda colaborar en potenciar y explotar la productividad de dichos alquileres, productos y servicios que, pueden significar verdadera autonomía económica de la Universidad de Panamá.

En el año 2015 la Universidad de Panamá hizo un levantamiento de los Productos y Servicios universitarios en formato PDF, descargable en la página web de la institución ([AvanceCatalogo UniversidadPanama 2015_web.pdf \(up.ac.pa\)](#)); que resume los elementos objeto de este estudio; Cabe destacar que no se tiene una medición o seguimiento concreto de las descargas o de su impacto en la promoción de dichos productos y servicios; además, de no contar con un acceso y formato amigable para quien este interesado; o si acaso sea un medio idóneo para promover dichos productos y servicios institucionales.

Es importante señalar, que estos productos y servicios institucionales incluyen las asesorías profesionales en todos los campos de los saberes, el arrendamiento de laboratorios, auditorios, canchas e incluso equipos tecnológicos a nivel de los campus centrales y todos los centros regionales y las extensiones académicas de la Universidad en todo el país; las clínicas médica, odontológica, psicológica, de dietas, veterinaria; productos de todo tipo desarrollados fundamentalmente por unidades académicas como la Facultad de Ciencias Agropecuarias, Facultad de Farmacia entre otras.

Es evidente que los productos y servicios universitarios carecen de los debidos permisos de las entidades nacionales para su operación comercial, además, no se realiza una producción a escala, ni se cuentan con alianzas y experticias para la industrialización; mucho menos se establecen estrategias de publicidad y comercialización; que haga



sostenible la producción. Todo esto se evidencia al no encontrar en el mercado local ningún producto o servicio de la Universidad de Panamá o de una empresa asociada. Desde estas reflexiones, se llama la atención a la comunidad universitaria, a realizar mayores investigaciones y gestiones para retomar la discusión para el establecimiento de las políticas, formalizar la reglamentación, ejecución y gestión de un sistema de aprovechamiento de estos productos y servicios universitarios que actualmente no se explotan comercialmente en beneficio de la Universidad de Panamá y sus emprendedores universitarios.

FIGURA #2



Diferenciación de los Productos y Servicios Especializados vs los Productos y Servicios Institucionales

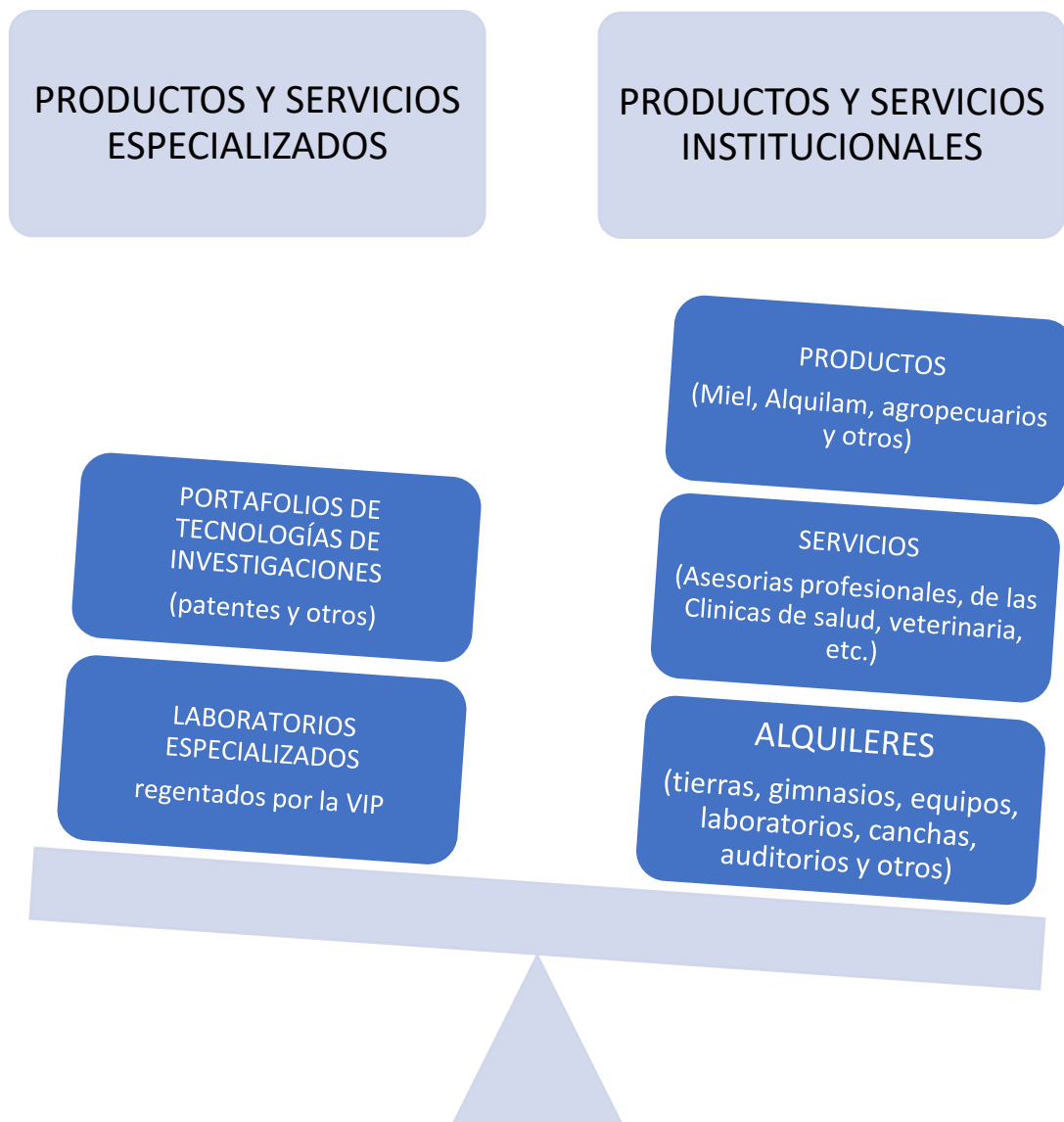


Figura #1 J. Castañeda



Conclusiones

- La evolución de las universidades es evidente en varios siglos de existencia; y de solo dar docencia fueron incluyendo la investigación científica, la extensión universitaria, hasta finalmente, algunas, pasar a incidir en los mercados nacionales e internacionales con la transferencia de resultados de las investigaciones o la producción y servicios para no depender de una sola fuente de ingresos ya sea el aporte presupuestario o ya sea el cobro de matrículas y cursos a sus estudiantes.
- La producción y servicios en la Universidad de Panamá está consagrada en su última Ley orgánica (2005) elevándola a una función principal, junto a la docencia, investigación, extensión universitaria.
- Particularmente, en la Universidad de Panamá podemos identificar dos tipos de productos y servicios universitarios; los primeros podemos identificarlo como productos y servicios especializados del portafolio de tecnologías de la Oficina de Transferencia de Resultados de las Investigaciones (OTRI); junto a los realizados por los institutos y laboratorios especializados que desarrollan investigaciones científicas y están regentados por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Panamá. Por otro lado, están los productos, servicios, bienes equipos y espacios para alquiler, que ya posee la Universidad de Panamá incluso, desde mucho antes de la creación del Reglamento del Sistema de Investigación de la Universidad de Panamá y otros no vinculados a proyectos de investigación, ni que tienen un carácter innovador o de vanguardia tecnológica, pero, de hecho, se ofrecen y comercializan en la institución a propios y extraños.
- Que los productos y servicios especializados son regentados por el Consejo de investigación; los otros, o sea, los no asociados a investigaciones registradas o al portafolio de tecnologías de la UP, a partir de este momento los identificaremos como Productos y Servicios Institucionales que son los productos servicios asesorías consultorías alquiler de espacios físicos o equipos que no tienen regulación o tienen normas dispersas de regulación, pero que en todo caso, al ser actividades económicas que generan fondos propios identificamos al Consejo



Administrativo como el llamado a regular esta materia y su aprovechamiento y será este Consejo que le corresponde reglamentar dichas actividades y establecer políticas para elevar su competitividad, desarrollar otro tipo de estrategias corporativas como el endomarketing, la economía circular, la producción industrializada, entre otros.

- Que actualmente los productos y servicios institucionales no cuentan con una visión estratégica que les ubique en el mercado nacional e internacional, incluso, algunos se producen de forma artesanal, sin las condiciones adecuadas de fabricación, los permisos sanitarios u otros requeridos por diversas instituciones del Estado, lo que impide su incidencia en el mercado y su sostenibilidad económica pese a su gran calidad.
- El aprovechamiento económico de estos Productos y Servicios Institucionales; se requiere realizar de forma organizada, desde una estrategia corporativa institucional, empresarial y recomendamos una unidad empresarial dedicada a desarrollar estas estrategias.
- Se requiere una formación en competencias empresariales a los universitarios que les permita desarrollar sus propias empresas universitarias (spin off o startups)
- La institución debe adecuar sus normas de fondos propios que logre agilizar los procesos de desarrollo de comercialización de sus productos y servicios institucionales, tal como lo mandata el literal I del artículo 31 del Estatuto Universitario.

Agradecimientos

Agradecemos:

Al Doctor Francisco Farnum por motivarnos a investigar y participar en los grupos de investigación, así, como el concurso de fondos de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Panamá. A los directores Dra. Yolanda Bazán de Franco y Prof. Salomón Samudio, por permitirnos desarrollar la investigación y la participación en las pasantías académicas; mientras también colaborábamos en las direcciones que respectivamente dirigen actualmente.



Al trinomio VIP, conformado por el Dr. Jaime Gutiérrez Vicerrector de Investigación y Postgrado, al Dr. Hansel Villalaz director de Investigación; y la Profa. Magdalena Sánchez directora Administrativa, por las gestiones a favor de los nuevos investigadores.

Referencias bibliográficas.

- Acuña, P. (1993, Julio-Septiembre). <http://publicaciones.anuies.mx/>. Obtenido de Revista de la Educación Superior ANUIES: <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res087/txt7.htm>
- Acuña, P. (1993). Vinculación Universidad-Sector Productivo. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res087/info087.htm>, 2-3.
- Asamblea Leg. (2005, julio 14). Universidad de Panamá. Obtenido de <https://www.up.ac.pa/sites/default/files/transparencia/LeyOrganica.pdf>
- Asamblea Nac. de Representantes de Corregimiento. (1972). Constitución política de Panamá. Panamá.
- Campos Ríos, G., & Sánchez Daza, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa SCIELO*, 3.
- Canales Barahona, L. (2009, agosto 5). Endomrketing y la Gestión de Recursos Humanos. <https://www.redalyc.org/pdf/4778/477847123003.pdf>, 6. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4778/477847123003.pdf>
- Castillo-Vergara, M. (2020). La teoría de las N-hélices en los tiempos de hoy. *Journal of technology management & innovation* Vol15 N°3, 3.
- COLCIENCIAS, CORPORACION TECNNOVA UEE Y RUTA N MEDELLIN. (2016). Hacia Una Hoja de Ruta Spin-Off Un Camino para la creación de spin-off universitarias en Colombia. Obtenido de <https://docplayer.es/61842896-Numero-1-medellin-colombia-2016.html>: <https://docplayer.es/61842896-Numero-1-medellin-colombia-2016.html>
- Consejo General Universitario. (2012, agosto 2). Universidad de Panamá. Obtenido de <https://www.up.ac.pa>: https://www.up.ac.pa/sites/default/files/2018-12/CGU_N%C2%B05-12.pdf



- Gareca, D., & Colombo, M. E. (2012). Anuario de investigaciones. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36913949049>
- Lopez obando, P. (2017). Surgimiento de empresas catalogadas como spin-off universitarias en Colombia, análisis desde la gerencia de proyectos (fase 1). <https://redalyc.org/>, 5.
- Pineda Márquez, K., Morales Rubatino, M. E., & Ortiz Riaga, M. C. (2011). Modelos y Mecanismos de Interacción Universidad-Empresa-Estado Retos para las Universidades Colombianas. Dialnet N°15, 41-67.
- Tunnermann, C. (2004). <http://envia3.xoc.uam.mx/site/>. Obtenido de <http://envia3.xoc.uam.mx/site/>: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://envia3.xoc.uam.mx/site/uploads/lecturas_TID/unidad1/Tunnermann.pdf
- Universidad Nacional Federico Villareal. (2017). Obtenido de <https://web2.unfv.edu.pe/Sitio/>: <https://web2.unfv.edu.pe/sitio/universidad/oficinas/organos-del-vice-rectorado-de-investigacion/centro-de-produccion-de-bienes-y-servicios>
- Viale, R., & Chiglione, B. (1998). El modelo de triple hélice: una herramienta para el estudio de los sistemas socioeconómicos regionales europeos. *Vlex* Núm 29, 5.



**INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL
APRENDIZAJE DE ECUACIONES DE PRIMER GRADO CON
UNA INCÓGNITA**

IMPACT OF DIDACTIC STRATEGIES ON THE LEARNING OF FIRST DEGREE
EQUATIONS WITH AN UNKNOWN

Tilcia Anabel Arrocha Gómez¹, Elvis Adilio Hernández Bernal²

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias Naturales Exactas y Tecnología. Panamá.

Correo: tilcia.arrocha@up.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6380-8291>

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

Correo: elvis.hernandez@up.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1503-9704>

*Autor de correspondencia: tilcia.arrocha@up.ac.pa

Fecha de recepción: 30/08/2022 / Fecha de aceptación: 07/11/2022

Resumen

La asignatura de Matemática generalmente ha sido considerada como complicada por los estudiantes, la misma requiere de mucha concentración y el interés necesario para lograr comprender todo el potencial que contiene. La Matemática modela los conocimientos existentes y los enfila hacia la confrontación de diversos problemas o situaciones del ser humano, con la finalidad de solucionarlos. Dentro de la Matemática se encuentra, uno de los temas estudiados desde civilizaciones antiguas como los babilonios, las ecuaciones de primer grado con una incógnita. Está dentro de los planes de estudios de Matemática denominados Núcleo Común de Matemática (NCMA), los cuales se imparten en el primer año de la Universidad de Panamá. Su importancia radica en la gran aplicación que tiene, en asignaturas subsecuentes de la carrera, así como también en situaciones cotidianas y profesionales, según sea la carrera. De esto deriva la necesidad de que los estudiantes logren su aprendizaje eficaz, que perdure en el tiempo. Es aquí, donde la investigación emerge, con el objetivo de determinar la incidencia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de las ecuaciones de primer grado con una incógnita.

Palabras claves: Estrategias didácticas, aprendizaje, ecuaciones.

Abstract



The subject of Mathematics has always been considered as complicated by students, it requires a lot of concentration and the necessary interest to understand all the potential it contains. Mathematics models existing knowledge and directs it towards the confrontation of various problems or situations of the human being, in order to solve them. Within mathematics, one of the topics studied since ancient civilizations such as the Babylonians, is the equations of the first degree with one unknown. It is within the Mathematics study plans called the Common Core of Mathematics (NCMA), which are taught in the first year of the University of Panama. Its importance lies in the great application it has, in subsequent subjects of the career, as well as in daily and professional situations, depending on the career. From this derives the need for students to achieve effective learning that lasts over time. It is here, where the research emerges, with the aim of determining the incidence of didactic strategies in the learning of first degree equations with one unknown.

Keywords: Didactic strategies, learning, equations.

Introducción

La educación superior ha sufrido múltiples cambios en los últimos años, y todos dirigidos a la búsqueda de la calidad y pertinencia de esta en nuestras sociedades. Es muy importante que todos colaboren en los cambios propuestos para contribuir a la creación de una educación más efectiva, que prepare individuos con criterios autónomos y valores humanos fuertes, capaces de enfrentar los diferentes problemas sociales del mundo.

La Matemática es una de las ciencias que más ha permitido el desarrollo tecnológico actual de nuestra sociedad, ya sea de manera directa o indirectamente. Siempre en la línea de mejorar, perfeccionar y solucionar situaciones a través del transcurso de la evolución del ser humano.

Es por esto por lo que, surge dentro de esta ciencia, el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. La cual nace para responder a distintos problemas de su entorno, comunidad, país o del mundo, que requieran la utilización de lenguaje algebraico en su solución. Además, proporciona habilidades previas requeridas para la comprensión y estudio de asignaturas posteriores.

En concreto, el tema de ecuaciones de primer grado constituye una parte fundamental en la preparación de un estudiante de primer ingreso. Además, no solo introduce el lenguaje algebraico, sino que ejercita el razonamiento matemático, el cual,



proporciona habilidades previas requeridas para la comprensión y estudio de asignaturas posteriores.

Por consiguiente, el aprendizaje del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita es vital para lograr los objetivos planteados. En consecuencia, se necesita examinar bien las estrategias didácticas que se requieren para encaminar nuestras acciones, hacia resultados que indiquen éxito en su desarrollo y culminación.

Los estudiantes de hoy no son iguales a los de hace 10 o 20 años, las situaciones que los motivan son distintas, por eso es necesario tomar en cuenta este comportamiento de las actuales generaciones y emplearlo como base en la implementación de estrategias en el aula. Se hace necesario que los profesores preparen clases que sean atractivas y amenas a los estudiantes.

En esta investigación, se hace un estudio sobre la incidencia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de ecuaciones de primer grado con una incógnita, en estudiantes de primer ingreso y se expone una propuesta didáctica para trabajar el tema. De modo que, sus bases estén fundadas en las estrategias didácticas sugeridas por los autores, profesores que conocen el tema y las que se requieran para atender las dificultades reflejadas por los estudiantes mediante el instrumento de medición.

Materiales y Métodos

Tipo de investigación

La investigación busca describir las características de las variables implicadas, las cuales son: las estrategias didácticas y el aprendizaje en el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Por lo que la investigación es de tipo descriptiva. Al respecto Hernández et al. (2014) nos afirma que: “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p. 92).

En ese sentido, Gay (1996) citado por Nieto (2018) indica que: “La investigación descriptiva, comprende la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corriente de los sujetos del estudio. Un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos” (p.2)

Diseño de la investigación

La investigación se enfoca en la observación de las estrategias didácticas en el aprendizaje de las ecuaciones de primer grado con una incógnita en su situación original



de la clase, por lo que el diseño de la investigación es no experimental, de campo de corte transeccional. Así lo señala Hernández et al. (2014) al referirse a los diseños de investigación no experimental transeccional que tiene: “Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede” (p.154). Al mismo tiempo, es una investigación de campo por el hecho de obtener la información directamente de los sujetos estudiados, los cuales son: los estudiantes y profesores de la muestra seleccionada. Así, Arias (2006) lo afirma al plantear:

La investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental (p. 31).

Población

El objetivo de la investigación es: determinar la incidencia de estrategias didácticas en el aprendizaje de las ecuaciones de primer grado en la siguiente población y muestra:

- ✓ Una muestra de 39 estudiantes de 46 que cursan primer ingreso de la carrera de Licenciatura en Inglés de la Facultad de Humanidades del campus central de la Universidad de Panamá.
- ✓ Una muestra de 16 profesores de 20 que dictan Matemática a estudiantes de primer ingreso del Campus Central de la Universidad de Panamá

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

En la investigación implementó como técnica de recolección de datos la encuesta y como instrumento el cuestionario. A continuación, se presenta el cuadro N° 1 que los detalla.

Cuadro N° 1
Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Muestra	Técnica	Instrumento	Ítems	Tiempo de desarrollo	Tipos de preguntas	Objetivo	Medio
---------	---------	-------------	-------	----------------------	--------------------	----------	-------



Estudiantes	Encuesta	Cuestionario	15	30 a 45 minutos	14 cerradas y una abierta	<i>Establecer las dificultades, que tienen los estudiantes al abordar el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita.</i>	FORM de Microsoft 365 de la Universidad de Panamá
Profesores	Encuesta	Cuestionario	14	30 a 45 minutos	8 abiertas y 6 cerradas	<i>Determinar las estrategias didácticas sugeridas por los profesores de Matemática que inciden en el aprendizaje de las ecuaciones de primer grado con una incógnita.</i>	FORM de Microsoft 365 de la Universidad de Panamá

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento de la investigación

Para la aplicación de la encuesta a los estudiantes y a los profesores se realizaron los siguientes procedimientos:

La encuesta para los estudiantes

- ✓ Solicitar el permiso al director de la Escuela de Inglés el Magíster Adrian Jimenes, para aplicar la encuesta a los estudiantes.
- ✓ Contactar con los estudiantes por medio de Zoom, WhatsApp o llamada para solicitar cordialmente su participación en la encuesta. La encuesta es anónima, no solicito datos personales.
- ✓ Los estudiantes pueden contestar sus preguntas mediante un enlace
- ✓ La entrevista toma entre 40 y 45 minutos.
- ✓ Para aplicarla mediante un FORM de Microsoft 365
- ✓ Las preguntas son algunas de selección múltiple y otras son abiertas

La encuesta para los profesores

- ✓ Solicitar el permiso al director del Departamento de Matemática para aplicar la entrevista a los profesores.
- ✓ Comunicarse con los docentes por medio de Zoom, WhatsApp o llamada para solicitar cordialmente su participación en la encuesta. La encuesta es anónima, no se solicitó datos personales.
- ✓ Los profesores pueden contestar sus preguntas mediante un enlace
- ✓ La entrevista toma entre 40 y 45 minutos.
- ✓ Para aplicarla mediante un FORM de Microsoft 365




✓ Las preguntas son algunas de selección múltiple y otras son abiertas.

Respuestas y análisis de los resultados de la encuesta de los estudiantes

Para comprender adecuadamente los resultados obtenidos en la encuesta de los estudiantes, es importante tener en cuenta que la misma está fundamentada en las siguientes componentes de la Matriz de operacionalidad para la variable Aprendizaje de ecuaciones de primer grado con una incógnita, la cual aparece en el Cuadro N° 2:

Cuadro N° 2

MATRIZ DE OPERACIONALIDAD					
VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
<p><i>Variable Aprendizaje de ecuaciones de primer grado con una incógnita</i></p> <p><i>Variable cualitativa</i></p>	<p><i>Aprendizaje</i></p> <p>Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. Según la RAE</p>	<p><i>Aprendizaje</i></p> <p><i>Es el proceso que además de memorizar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar.</i></p> <p><i>Vega (s.f., sección proceso de aprendizaje, párrafo 1)</i></p>	<p>Componente cognoscitivo</p> <p>Taxonomía de Bloom</p> <ul style="list-style-type: none"> • recordar • comprender • aplicar • analizar • evaluar • Crear  <p><i>“La taxonomía de Bloom es un modelo que permite clasificar el grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos” (Masapanta y Velázquez 2017, p.294).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Recuerda</i> ➤ <i>Comprende</i> ➤ <i>Aplica</i> ➤ <i>Analiza</i> 	<p><i>pregunta 1 y 2</i></p> <p><i>pregunta 3 y 4</i></p> <p><i>pregunta 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11</i></p> <p><i>pregunta 12, 13, 14</i></p>

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, se detallan las respuestas y análisis de datos mediante los indicadores y los ítems correspondientes.

• **Recuerda**

Los análisis de los resultados de las preguntas 1 y 2, en relación con el nivel de la taxonomía de Bloom: Recordar, se exponen en el siguiente gráfico N° 1:

Gráfico N°1

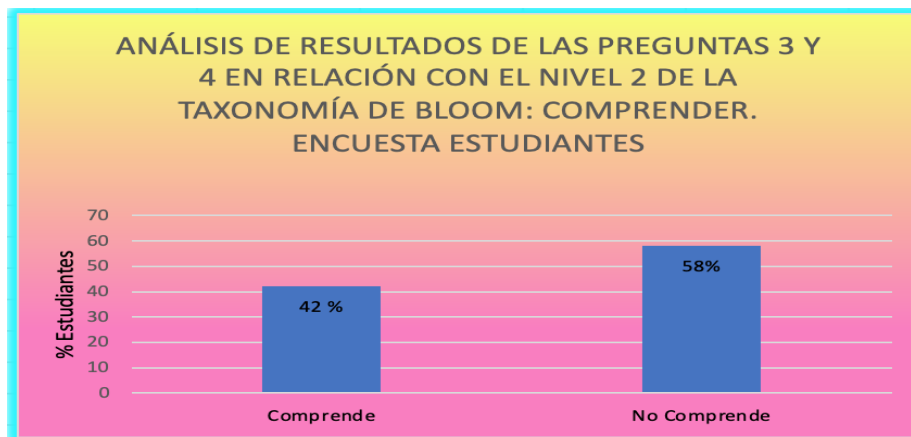


Fuente: Elaboración propia

Se puede decir, que el 78% de los estudiantes recuerda la notación de las ecuaciones de primer grado con una incógnita, y un porcentaje pequeño 22% no lo recuerda. De acuerdo con la taxonomía de Bloom los estudiantes están, en su mayoría en el primer nivel que corresponde a recordar.

- **Comprende**

Gráfico N°2



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la encuesta revelan que la mayoría de los estudiantes no comprenden el desarrollo de la ecuación de primer grado con una incógnita al momento de transponer términos de un miembro a otro, y además la verificación del resultado de la variable.



- **Aplica**

Gráfico N° 3

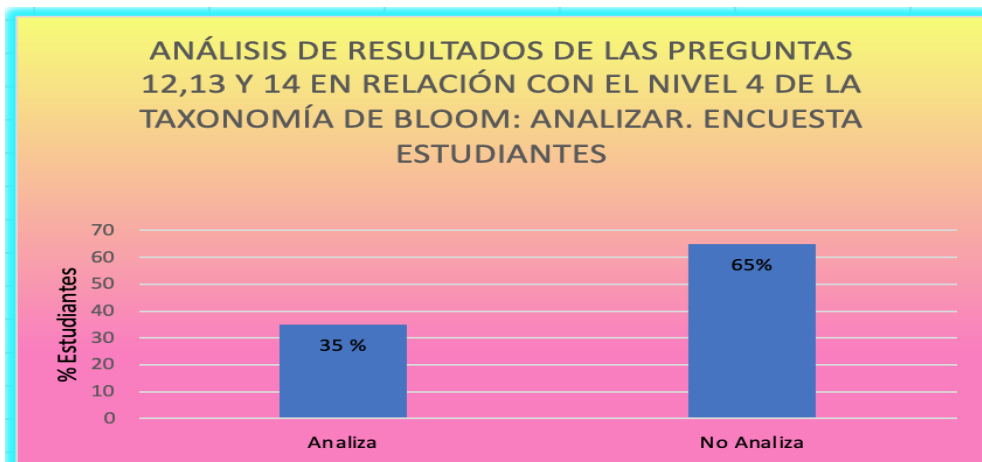


Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la encuestan revelan que la mayoría de los estudiantes no aplican los procedimientos de transposición de términos, así como tampoco puede aplicar la verificación del resultado de la ecuación de primer grado con una incógnita.

- **Analiza**

Gráfico N° 4



Fuente: Elaboración propia

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes no logra analizar situaciones de la vida real las cuales implican la ecuación de primer grado con una incógnita.

Pregunta 15

La pregunta 15, la respuesta era abierta y consistía en lo siguiente:



15

¿El tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita tiene utilidad en su carrera o en su vida?

Escriba su respuesta

En base a las respuestas obtenidas, la mayoría de los estudiantes encuestados indican que el tema es de utilidad en su vida, por el conocimiento que proporciona.

Respuestas y análisis de los resultados de la encuesta de los profesores

Para comprender adecuadamente los resultados obtenidos en la encuesta de los Profesores, es importante tener en cuenta que la misma está fundamentada en las siguientes componentes de la Matriz de Operacionalidad para la variable Estrategias didácticas, la cual aparece en el cuadro N° 3:

Cuadro N° 3

MATRIZ DE OPERACIONALIDAD

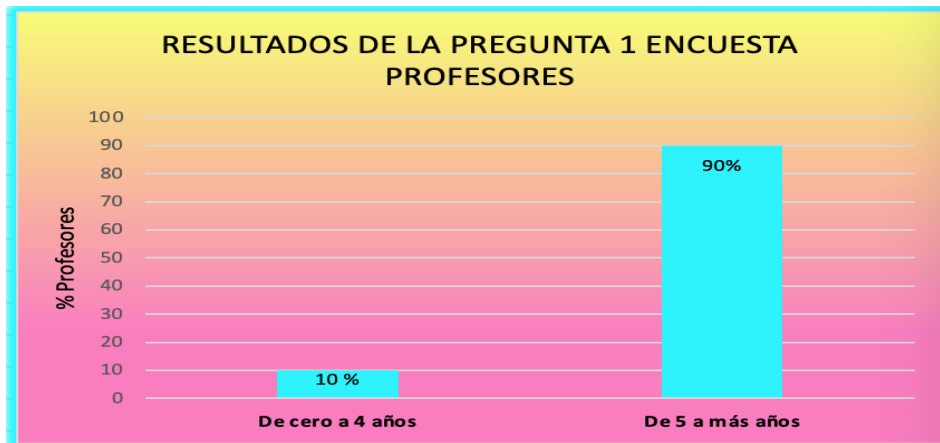
VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Variable <i>Estrategias didácticas</i>	<i>Estrategias didácticas</i> “Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Feo (2010, p.222)	<i>Estrategias didácticas</i> Definición operacional <i>Didáctica</i> Se denomina estrategias didácticas al conjunto de métodos, técnicas y actividades que un docente selecciona y organiza para orientar el trabajo en el aula y lograr que los alumnos aprendan.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Estrategias didácticas de enseñanza</i> ✓ <i>Métodos de enseñanza</i> ✓ <i>Técnica de enseñanza</i> 	<p><i>Indicadores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Experiencia como profesor de Matemática a nivel Universitario.</i> ✓ <i>Preparación por medio de cursos, seminarios o estudios en estrategias didácticas para la asignatura de Matemática.</i> ✓ <i>Conocimiento de estrategias didácticas como métodos y técnicas adecuadas para que el estudiante recuerde, comprenda, analice, y aplique el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita.</i> ✓ <i>Experiencia y conocimiento de Recursos como las TIC, adecuados en sus estrategias didácticas, que permitan que el estudiante recuerde, comprenda, analice, y aplique el concepto de ecuaciones.</i> ✓ <i>Experiencia y conocimiento de las dificultades que presentan los estudiantes en el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita, para elegir las estrategias didácticas adecuadas.</i> ✓ <i>Experiencia y conocimiento de la incidencia de las Estrategias didácticas en el aprendizaje del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Pregunta 1 Pregunta 2 Pregunta 3,4,5, 6 Pregunta 7, 8, 9 Pregunta 10, 11, 12 13 Pregunta 14

Fuente: Elaboración propia



Por lo tanto, se detallan las respuestas y análisis de datos mediante los indicadores y los ítems correspondientes.

Gráfico N° 5



Fuente: Elaboración propia

Gráfico N° 6

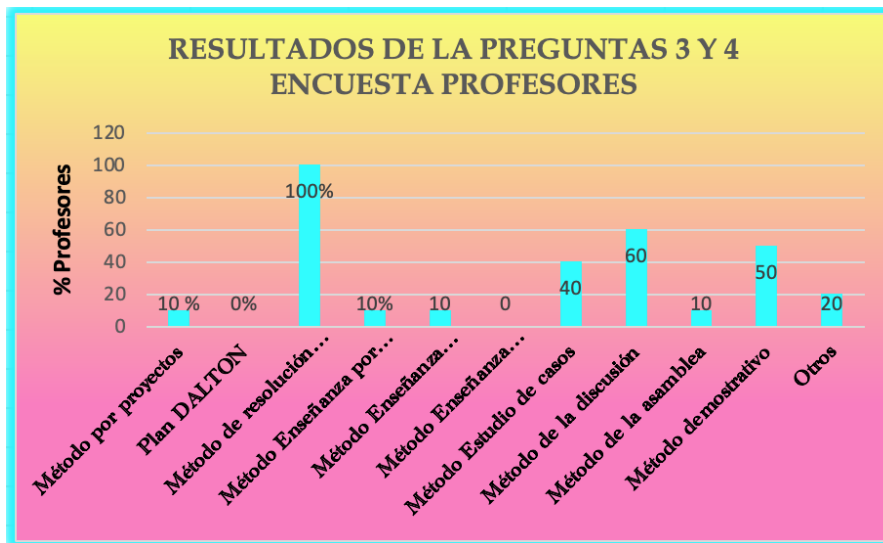


Fuente: Elaboración propia

En los resultados de la pregunta 1 que se refleja en el gráfico 5, se puede observar que el 90% de los profesores tienen una experiencia de más de 5 años en su labor docente a nivel superior. Además, se visualiza como lo muestra la pregunta 2 del gráfico 6 que el 100% de los profesores tienen una preparación de seminarios y cursos en estrategias didácticas como métodos y técnicas para aplicar en su labor docente a nivel superior.



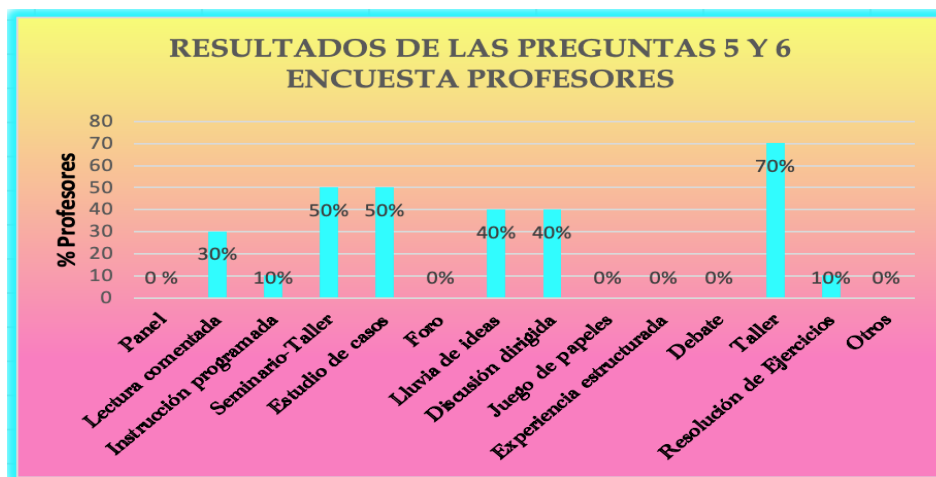
Gráfico N° 7



Fuente: Elaboración propia

En los resultados de la pregunta 3 y 4 que se visualiza en el gráfico 7, se puede observar que el 100% de los profesores prefieren el método de resolución de problemas y el 60% emplea el método de la discusión, para aplicar en sus clases del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Lo que indica que conocen en mayor medida la efectividad de estos métodos en el desarrollo de sus clases.

Gráfico N° 8



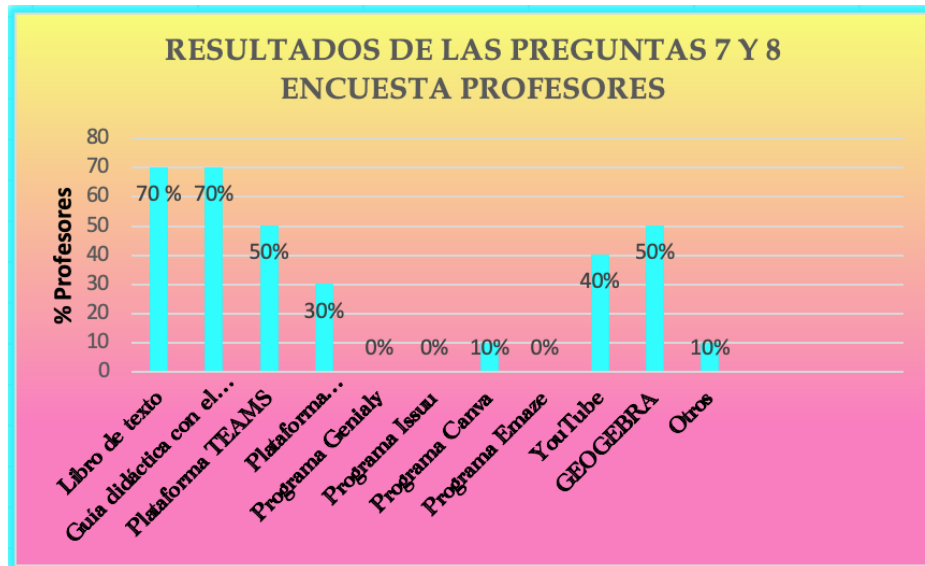
Fuente: Elaboración propia

En los resultados de la pregunta 5 y 6 que se visualiza en el gráfico 8, se puede observar que el 100% de los profesores utilizan la técnica de resolución de ejercicios y el



70% emplea la técnica de taller, para aplicar en sus clases del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Lo que indica que conocen que la efectividad de estos métodos en el desarrollo de sus clases es mejor.

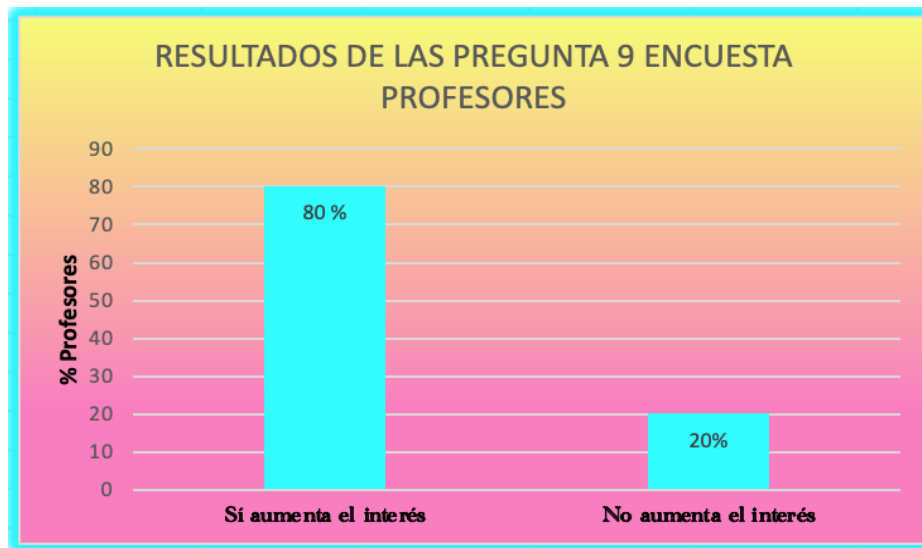
Gráfico N° 9



Fuente: Elaboración propia

En los resultados de la pregunta 7 y 8 que se visualiza en el gráfico 9, se puede observar que el 70% de los profesores se inclinan por utilizar la guía didáctica con el tema y el libro de texto, el 50% emplea GEOGEBR Y la plataforma TEAMS, para aplicar en sus clases del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Con lo cual se infiere que los conocen y los emplean con más regularidad por considerarlos adecuados para trabajar en sus clases.

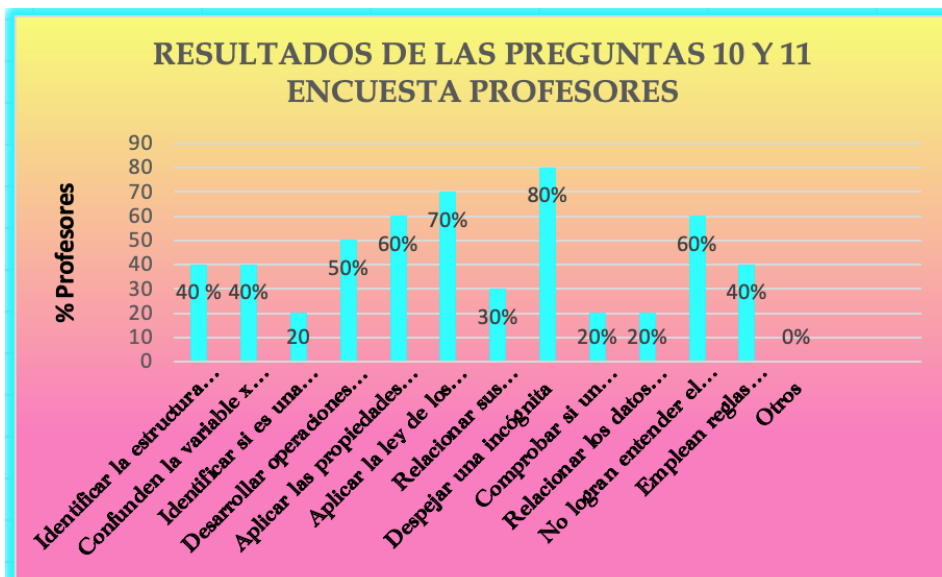
Gráfico N° 10



Fuente: Elaboración propia

En los resultados de la pregunta 9 que se visualiza en el gráfico 10, se puede observar que el 80% de los profesores considera que el uso de recursos como las TIC son adecuadas para motivar el interés de los estudiantes en sus clases del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Por lo tanto, los profesores muestran conocer y tener experiencia con los TIC

Gráfico N° 11



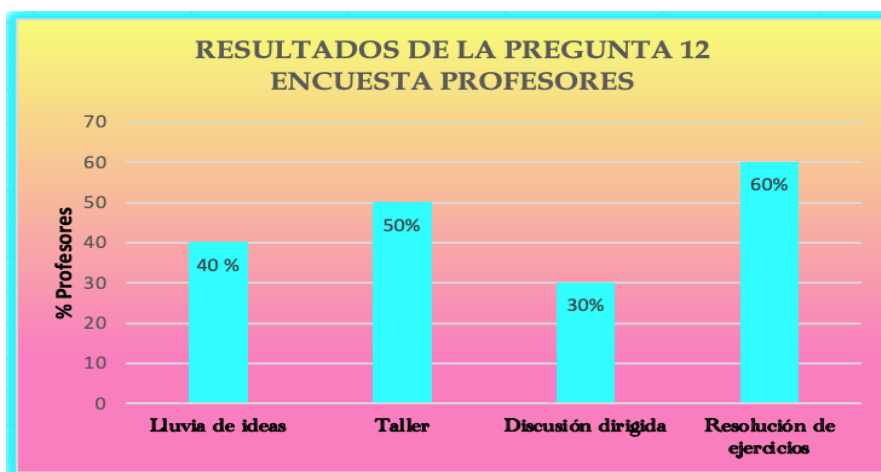
Fuente: Elaboración propia

En los resultados de la pregunta 10 y 11 que se visualiza en el gráfico 11, se puede observar que el 80% de los profesores encuentran que los estudiantes tienen dificultad en



despejar la incógnita, un 70% indica dificultades al aplicar la regla de los signos en sus clases del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Por lo tanto, estas dos constituyen las carencias más marcadas en los estudiantes al momento de trabajar el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita, de acuerdo a los profesores. Siendo esto, un indicativo de que los profesores conocen las dificultades de los estudiantes.

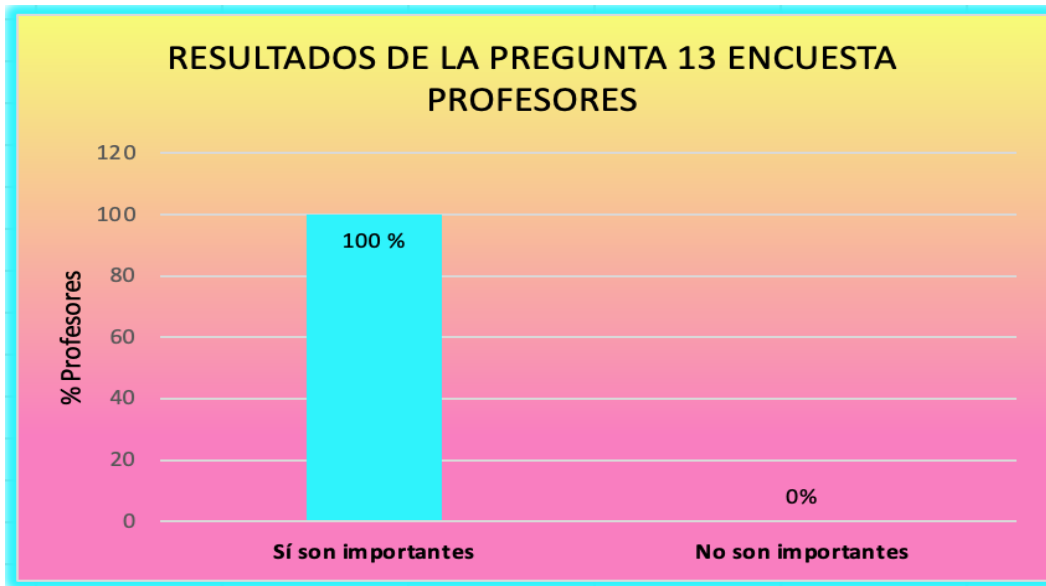
Gráfico N° 12



Fuente: Elaboración propia

En los resultados de la pregunta 12 que se visualiza en el gráfico 12, se puede observar que el 60% de los profesores emplean la técnica de resolución de ejercicio y un 50% la de taller cuando encuentran dificultades, indicando con esto que son las preferidas por los profesores y adecuadas a las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, los profesores conocen las dificultades y se preocupan buscando estrategias didácticas que puedan ayudar a los estudiantes en su aprendizaje.

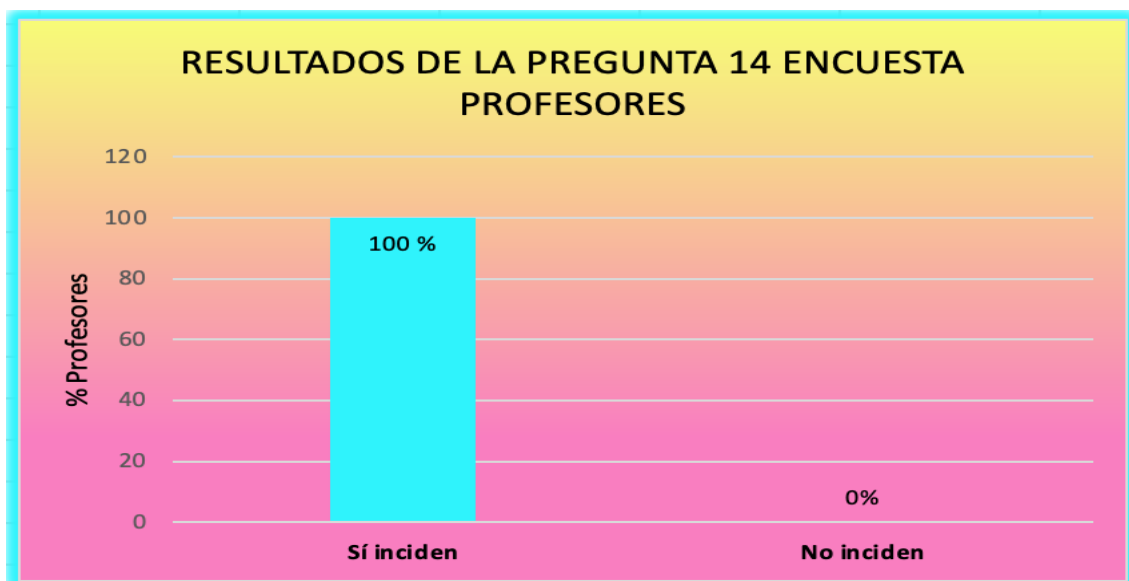
Gráfico N° 13



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la pregunta 13, indican que el 100% de los profesores consideran que es muy importante las estrategias didácticas en sus clases para guiar a los estudiantes adecuadamente al aprendizaje del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Esta situación reafirma la experiencia que los profesores tienen en las estrategias didácticas por conocer la importancia de estas en el desarrollo de las clases para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Gráfico N° 14



Fuente: Elaboración propia



Los resultados de la pregunta 14, indican que el 100% de los profesores consideran que las estrategias didácticas inciden en el aprendizaje del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. La afirmación de la incidencia de las estrategias didácticas en el aprendizaje de los estudiantes solo señala que los profesores en su larga experiencia conocen que las estrategias didácticas son la clave para que el estudiante pueda trabajar y participar en clase eficazmente, para que al final de todas las actividades se logre su aprendizaje.

Discusión

Al respecto, el 78% de los estudiantes recuerdan la notación de las ecuaciones de primer grado con una incógnita, lo cual indica que los mismos se encuentran en el primer nivel de la taxonomía de Bloom. Esta situación es importante porque señala que la notación de ecuaciones está dentro de sus conocimientos y permite hacer el enlace con los siguientes aspectos correspondientes a las ecuaciones de primer grado con una incógnita.

Los resultados indican que el 42% de los estudiantes, un poco menos de la mitad de la muestra, comprenden el concepto de ecuaciones. Situación que infiere la apreciación del uso de la memoria, por parte del estudiante, al momento de ver este concepto. Por lo cual, se deben realizar estrategias didácticas que lleven al estudiante a lograr la comprensión y no solo la memorización del concepto de ecuaciones de primer grado con una incógnita y poder avanzar en la construcción del conocimiento matemático necesario.

El 61% de los estudiantes no logra aplicar procedimientos necesarios en la resolución de las ecuaciones de primer grado con una incógnita. Siendo estos procedimientos fundamentados en contenidos previos, lo cual advierte que los estudiantes no lograron un aprendizaje eficaz de estos contenidos vitales para el correcto desarrollo de estas.

El 65% de los estudiantes no logra analizar las situaciones expuestas en los ejercicios planteados, siendo un porcentaje alto en la muestra. El que los estudiantes incurran en este hecho, indica deficiencias en la lectura y extracción de los datos importantes, también de un dominio pobre del lenguaje algebraico y su enlace con el lenguaje verbal. Por lo tanto, es necesario hacer énfasis en estos aspectos, de tal manera que se puedan corregir y así el estudiante pueda llegar al nivel de análisis según la taxonomía de Bloom.

A medida que se avanza en la Taxonomía de Bloom, se puede apreciar un descenso en el logro de los niveles superiores por parte de los estudiantes, en el aprendizaje de las



ecuaciones de primer grado con una incógnita. Considerando que, en el primer nivel el cual se refiere a recordar, los estudiantes están bastante bien, podemos iniciar con este para enlazar sucesivamente los niveles siguientes.

Por otro lado, la mayoría de los profesores encuestados tienen no solo una buena cantidad de años en la universidad, lo cual indica experiencia amplia en su campo como docente del nivel superior educativo, sino que también se preparan continuamente para estar a la par con las exigencias educativas de la sociedad actual.

Los profesores prefieren la utilización de métodos y técnicas que se adapten a los requerimientos de la asignatura de matemática y que promuevan la participación tanto individual como grupal. También, El 70% de los profesores se inclina por el uso de guías didácticas y el libro de texto, además un 50% trabaja con la plataforma TEAMS y GEOGEBRA para implementar sus clases del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita con los estudiantes.

Otro aspecto importante de la encuesta de los profesores es lo referente a las TIC, donde el 80% está de acuerdo en la motivación que proporcionan al estudiante al momento de emplearlas en la clase. Es más, los profesores señalan que una de las dificultades más observada en los estudiantes al momento de trabajar el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita, es despejar la incógnita. Situación que fue percibida en la encuesta de los estudiantes al no poder aplicar los procedimientos necesarios para resolver la ecuación.

En cuanto a las dificultades presentadas por los estudiantes cuando estudian el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita, los profesores indican que para corregirlas emplean las siguientes técnicas: resolución de ejercicios, taller, lluvia de ideas y discusión dirigida. Las cuales son estrategias didácticas que: “involucran situaciones y actividades que propicien el desarrollo de habilidades cognitivas y la construcción del conocimiento matemático” (Espeleta, Fonseca y Zamora, 2016 p.31)

Todos los profesores coinciden en que las estrategias didácticas inciden en el aprendizaje del tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. En general expresan que el uso de estrategias didácticas permite tener una visión clara de adonde queremos llegar con los estudiantes y evitan la improvisación. Por lo tanto, es 100% seguro el aprendizaje de la clase si las seleccionamos cuidadosamente y empleamos con eficacia.



Conclusiones

Como se ha mostrado, trabajar el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita, de manera adecuada y eficaz se deben considerar las siguientes conclusiones:

Para mejorar la situación encontrada referente al descenso de logros por parte de los estudiantes en el avance de los niveles de la taxonomía de Bloom, se puede tomar como enlace el primer nivel de recordar, tratando de darle un vínculo adecuado con los niveles siguientes mediante las estrategias didácticas que promuevan la comprensión, la aplicación y el análisis. Estas estrategias pueden ser la indicadas por los profesores como: resolución de ejercicios, taller, lluvia de ideas y discusión dirigida.

Se recomienda el empleo de una prueba diagnóstica siempre antes de iniciar, la cual permite conocer las dificultades del estudiante en distintos temas que son cruciales para su aprendizaje de los contenidos relacionados a las ecuaciones de primer grado con una incógnita.

El estudio revela que las dificultades para los niveles de comprender y de aplicación de los estudiantes están relacionadas con su dominio de temas previos, necesarios para poder resolver las ecuaciones, por lo tanto, es importante retocarlos y reforzarlos antes de iniciar de lleno con el tema de ecuaciones de primer grado con una incógnita. Para lo cual se pueden emplear la técnica de talleres de repaso.

En tanto que las dificultades sobre el nivel de análisis, se debe a que los estudiantes no tienen desarrollada esa capacidad de hacer relaciones e interacciones del lenguaje algebraico y la información presentada en los ejercicios al momento de mostrar situaciones reales en los problemas de ecuaciones de primer grado con una incógnita.

Referencias Bibliográficas

- Aliaga, S.(2012) Taxonomía de Bloom. [Archivo PDF].
<https://www.studocu.com/co/document/universidad-nacional-de-colombia/psicologia-educativa/aliaga-sw-2012-taxonomia-de-bloom/13112724>
- Amós Comenio, J. (2000). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- Arias, F. (2012). EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. 6° Edición.
<https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/07/el-proyecto-de-investigacion-fidias-arias-6ta-ed-2012.pdf>
- Arias Odón, F. (2012) El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica.



https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION

- Arteaga Palomares, J. C. y Guzmán Hernández, J. (2005). Estrategias utilizadas por alumnos de quinto grado para resolver problemas verbales de matemáticas. *Educación Matemática*, 17(1), 5-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40517102>
- Aufmann, R. y Lockwood, J. (2013) Álgebra Elemental. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V. 8a. Ed.
- Barallobres, G.(2016). Diferentes interpretaciones de las dificultades de aprendizaje en matemática. Scielo. *Educación Matemática*.28(1). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262016000100039#aff1
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. En *Educere La Revista Venezolana de Educación*, año 9, no 31. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603110.pdf>
- Benalcázar Cortés, I. O.(2012). Las Ecuaciones de Primer Grado En La Escuela: Dificultades y Tratamiento. [Tesis de Licenciatura]. UNIVERSIDAD DEL VALLE- SEDE PACÍFICO. <http://funes.uniandes.edu.co/11573/1/Benalcázar2012Las.pdf>
- Berdusco Quentas, V. (2018) *Situaciones didácticas sobre ecuaciones de primer grado, para desarrollar capacidades de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/9147>
- Brandao, B.; De los Ríos, E.; De los Ríos, W.; Rodríguez, N.; De Gil, F. y Villalaz, M. (1990). *Matemática I*. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología. Universidad de Panamá.
- Baldor, A. (2008). *Álgebra de Baldor* (2 ed.). México: Patria.
- Cerda Quintero, J.; Fernández Hawrylak, M.; Meneses Villagrà, J. (2014). Propuesta didáctica con enfoque constructivista para mejorar el aprendizaje significativo de las matemáticas. *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*.(38)33-49. https://www.researchgate.net/publication/329701644_Propuesta_didactica_con_enfoque_constructivista_para_mejorar_el_aprendizaje_significativo_de_las_matematicas
- Castañeda Urrego, A. (2015). Diseño de una estrategia didáctica para lograr un aprendizaje significativo del concepto de ecuación, modelando situaciones problema en el grado noveno, por medio de métodos gráficos. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia.



- <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53934/43840946.2015.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cedeño, F. (2017). Importancia del método de resolución de problemas con ejemplo de la vida diaria en el aprendizaje de Matemática en los estudiantes del nivel 1 de la Universidad Técnica de Manabí-Ecuador, 2015. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6181/Cedeño_If.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- D'Amore, B. (2008). Epistemología, didáctica de la matemática y prácticas de enseñanza. Enseñanza de la matemática. Revista de la ASOVEMAT (Asociación Venezolana de Educación.Matemática).17(1),87-106.
- <http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/655%20Epistemologia%20didactica%20y%20practicass.pdf>
- Departamento de Informática y Sistemas (s.f) Métodos de enseñanza. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Murcia.
- <https://www.um.es/docencia/barzana/MASTER-INFORMATICA-II/Master-Informatica-en-FP-12-13-2.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz, J. y Díaz R. (2018). Los Métodos de Resolución de Problemas y el Desarrollo del Pensamiento Matemático. Bolema, Rio Claro (SP), 32(60) 57 - 74
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo(S.f.). Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>
- Domínguez, T. y Godoy, S. (2007). Estrategias para el Desarrollo de las Capacidades de Abstracción y Razonamiento Abstracto en Estudiantes del Primer Semestre de ESIME Zacatenco. Una experiencia práctica. Instituto Politécnico Nacional. <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/2751>
- Erazo, J.D. (2011). Estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de ecuaciones lineales con una incógnita y su aplicación en situaciones problema.: <http://funes.uniandes.edu.co/2599/1/ErazoEstrategiaAsocolme2011.pdf>
- Espeleta Sibaja, A.; Fonseca Rodríguez, A.V. y Zamora Monge, W. (2016).Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. Universidad de Costa Rica.
- <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/409/1/18.08.01%202354.pdf>
- Farias, D.; Pérez, J. (2010).Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. Universidad Simón Bolívar, Núcleo Universitario del Litoral, Valle de Camurí Grande, Edo. Vargas-Venezuela.



https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000600005

- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, (16), 221-235.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3342741.pdf>
- Flores F., J.; Ávila, J.; Rojas, C.; Sáez, F.; Acosta, R.; Díaz, C. (2017). Estrategias Didácticas para El Aprendizaje Significativo En Contextos Universitarios. Dirección de Docencia Universidad de Concepción.
http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf
- González Xirum, T. (2018). Metodología para la Enseñanza de la Resolución de Ecuaciones de Primer Grado una Incógnita en Segundo Básico. Universidad Rafael Landívar. [Tesis de grado].
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/86/Gonzalez-Tomas.pdf>
- Gottberg, E.; Noguera, A. y Gottberg, M. (2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. *Universidades*, 53, 50-56.
<http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/211/219>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- López M. Marisol .2014. Los Medios Didácticos como Facilitadores del Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad UPN 042. México.
- Masapanta, S; Velázquez, A. (2017). Una Revisión Sistemática del Uso de la Taxonomía de Bloom en la Enseñanza de la Informática. Serie de Informes Técnicos DLSI1-URJC, Universidad Rey Juan Carlos. 294-299
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11981/1/Una%20Revisi%c3%b3n%20Sistem%c3%a1tica%20del%20Uso%20de%20la%20Taxonom%c3%ada%20Bloom%20en%20la%20Ense%c3%blanza%20de%20la%20Inform%c3%a1ticasiie-cied_2017_atas.pdf
- Martínez, O. (2014). El Método Genético como recurso didáctico para la enseñanza de las ecuaciones de primero y segundo grado. Universidad de Panamá.(5-8)
<https://docplayer.es/67474478-El-metodo-genetico-como-recurso-didactico-para-la-ensenanza-de-las-ecuaciones-de-primero-y-segundo-grado-por-orlando-martinez.html>



- Medina, M. (2017). Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento lógico- matemático. Universidad Tecnológica Indoamérica. Didasc@lia: Didáctica y Educación.9(1). Enero-Marzo (125-131)
- Meneses, M., & Peñaloza, D. (2019). Método de Pólya como estrategia pedagógica para fortalecer la competencia resolución de problemas matemáticos con operaciones básicas. *Zona Próxima*, 31, 8-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442019000200008&lng=en&tlng=es.
- Modelo Educativo de la Universidad de Panamá (2008)
- Mora, C. (2003).Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Universidad Central de Venezuela. Scielo 24 (70). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000200002
- Nérci, I. G. (1973).Hacia Una Didáctica General Dinámica.Universidad Rafael Landivar. Editorial Kapelusz.3 <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Biblioteca/Contenido.aspx?o=3594&s=49>
- Ospina, D. (2017)Los problemas. ¡No hay problemas!. Slideshare. <https://es.slideshare.net/daissybarrientos/los-problemas-no-hay-problemas>
- Passive, J. (2012). Incidencia de las estrategias didácticas basadas en tecnología en el mejoramiento del nivel de competencias matemáticas.(Tesis de maestría) Tecnológico de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571116/DocsTec_12101.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pimienta P., Julio H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias. PEARSON EDUCACIÓN. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf
- Sánchez, M. E.(2019). Análisis de los Factores que Afectan los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en 1, III y IV año de la Carrera de Licenciatura en Matemática, de la Universidad de Panamá, Centro Regional Universitario de Los Santos. [Tesis de Maestría]. Universidad de Panamá. http://up-rid.up.ac.pa/1707/1/maria_sanchez.pdf
- Sanfilippo, José (2006). Algo sobre las técnicas para impartir clases y conferencias. Seminario: El Ejercicio Actual de la Medicina. http://www.facmed.unam.mx/eventos/seam2k1/2006/may03_ponencia.html
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Centro Universitario CIFE. Editorial ECOE. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica



[y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf](https://www.usac.edu.gt/biblioteca/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf)

Tzoc, A. (2014). La Didáctica de la Matemática y su Incidencia en el Desarrollo Cognitivo del Estudiante, para el Aprendizaje de la Matemática. [Tesis de Licenciatura]Universidad de San Carlos de Guatemala. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/22/22_0225.pdf

Vega, A.(s.f.). Aprendizaje. Academia Accelerating the world's research. https://www.academia.edu/36460099/Aprendizaje?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page



ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA ARQUEOLOGÍA EN CONTEXTOS SUBACUÁTICOS EN PANAMÁ

HISTORICAL ANALYSIS OF UNDERWATER ARCHAEOLOGY IN PANAMA

Abner Alberda¹, Ovidio J. Ortega Pereyra²

Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Historia, Escuela de Antropología. Panamá

Correo: abner.alberda@up.ac.pa ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2500-0499>

Universidad de La Habana, Doctor en Ciencias Históricas, especialista en Arqueología. Cuba

Correo: ovidiojuan57@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8285-0479>

*Autor de correspondencia: abner.alberda@up.ac.pa

Fecha de recepción: 9/08/2022 / Fecha de aceptación: 09/11/2022

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de ofrecer un análisis histórico sobre el Patrimonio Cultural Subacuático (PCS) y las investigaciones arqueológicas en contextos subacuáticos en el país. Panamá es el primer país en ratificar la Convención de 2001 de la UNESCO para la protección del patrimonio cultural subacuático, la cual cumple 21 años desde su creación. El país cuenta con 2 500 km de costas y 2 210 km² de aguas territoriales y un valioso patrimonio sumergido. Por el istmo transitaron, interactuaron, y desarrollaron diversas culturas del Centro y Suramérica desde las más tempranas, portadoras de industrias de tradiciones paleolíticas. Además, es heredero de una extensa historia marítima que vincula a piratas, corsarios y armadas enemigas a España, comercio y contrabando, caudales y perlas, sufrió por tempestades y combates no pocos naufragios. En Panamá se han realizado algunos trabajos de exploración e investigación de los bienes culturales sumergidos y recientemente la creación de un área de investigación en arqueología náutica y subacuática en la Universidad de Panamá.

Palabras claves: Historia de la arqueología, Patrimonio Cultural Subacuático, Arqueología de Panamá, Arqueología Subacuática

Abstract

This article aims to provide a historical analysis of Underwater Cultural Heritage (UCH) and archaeological research in underwater contexts in the country. Panama is the first country to ratify the 2001 UNESCO Convention for the Protection of the Underwater Cultural Heritage, which is 21 years old. The country has 2 500 km of coastline and 2 210 km² of territorial waters, the Isthmus of Panama, and a valuable submerged heritage. The isthmus has been crossed, interacted with, and developed by various Central and South American cultures from the earliest times, with industries of Paleolithic traditions. It is also heir to an extensive maritime history that links pirates, privateers and enemy armies to Spain, trade and smuggling, wealth, and pearls, and suffered many shipwrecks due to storms and battles. In Panama, some exploration and research work has been carried out



on submerged cultural property, and recently a research area in nautical and underwater archaeology has been created at the Universidad de Panamá.

Keywords: History of Archaeology, Underwater Cultural Heritage, Archaeology of Panama, Underwater Archaeology

Introducción

Las primeras excavaciones arqueológicas subacuáticas profesionales fueron dirigidas por arqueólogos que se entrenaron como buzos, lo que permitió el desarrollo simultáneo de métodos y técnicas fiables para que la arqueología subacuática obtuviera aceptación en el mundo académico. Lo que contribuyó al perfeccionamiento de la exploración, prospección, excavación y, afortunadamente, de la conservación de artefactos y sitios. Los trabajos realizados y esta evolución metodológica y conceptual conllevaron a la creación de institutos, museos, programas universitarios, proyectos de investigación, convenciones y publicaciones en todo el mundo. El arqueólogo Keith Muckelroy (1978) incorpora la teoría procesual a la arqueología subacuática, la cual permite abordar de forma holística las investigaciones referentes al patrimonio cultural tanto en tierra como en el agua (Nieto, 1984; Ortega, 2002; Argüeso y Ciarlo, 2017; Nieto, 2019; Nieto, 2022).

El patrimonio cultural de una nación es la herencia cultural propia del pasado de una comunidad, con la que ésta vive y que transmite a las generaciones futuras. Dicho patrimonio, también incluye aquel que, por determinadas causas como los cambios en el nivel medio de la superficie del mar, cataclismos geológicos, inundación natural o provocada de terrenos, combates navales, accidentes de embarcaciones o aeronaves, se encuentran hoy bajo las aguas, en el fondo de los océanos, mares, lagos, ríos y represas.

Por “patrimonio cultural subacuático” se entiende todos los rastros de existencia humana de un carácter cultural, histórico o arqueológico, que hayan estado bajo el agua, parcial o totalmente, por lo menos durante 100 años, como lo define la Convención de 2001 de la UNESCO, tales como sitios, estructuras, edificios, objetos y restos humanos, junto con su contexto arqueológico y natural. También los buques, aeronaves, otros medios de transporte o cualquier parte de ellos, su cargamento u otro contenido, junto con su contexto arqueológico y natural; y los objetos de carácter prehistórico (Maarleveld et al., 2013) o paleoamericano y prehispánicos en nuestra región.

Para este artículo hemos compilado toda la bibliografía disponible sobre actividades de aficionados como profesionales con respecto a objetos arqueológicos, sitios o zonas potenciales. De la misma manera, ponemos en contexto estos hechos y analizamos cómo han propiciado el avance o retroceso de la arqueología subacuática en Panamá. La investigación arqueológica ha sido invasiva por sus métodos, pero hoy, los avances científico-técnicos permiten desarrollar nuevas formas de minimizar el impacto que la excavación (aun la controlada) causa en el sitio. En la actualidad se aboga por la



conservación de los artefactos o *ítems* y no agotar los yacimientos, para que en estudios futuros, arqueólogos dotados de nuevas tecnologías puedan reinterpretarlos y esclarecer sus propias hipótesis y preguntas de investigación. Por lo cual, en la Convención de 2001 para la protección del patrimonio cultural sumergido, se recomienda la preservación *in situ*.

La casi mítica riqueza de los caudales transportados por el Sistema de Flotas en Hispanoamérica y el éxito financiero alcanzado en los rescates de Galeones españoles como el “*Nuestra Señora de Atocha*” o el “*Nuestra Señora de Las Maravillas*”, provocaron la proliferación de cazadores de tesoros que han causado la destrucción total o parcial de numerosos sitios arqueológicos sin dejar siquiera registro de los hallazgos.

Ante la alarmante situación de sitios arqueológicos subacuáticos destruidos, la comunidad internacional elaboró una legislación que coadyuva a su salvaguarda. En Sofía, el 9 de octubre de 1996, la Asamblea General del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) ratificó la Carta desarrollada por el Comité Internacional para el Patrimonio Cultural Subacuático (ICUCH) dirigida a la protección y manejo de dicho patrimonio en aguas someras (interiores) y en las profundidades oceánicas. El documento propuso la preservación *in situ* como primera opción, el uso de técnicas no destructivas y no intrusivas preferentemente a la excavación, la investigación dirigida a mitigar el impacto adverso sobre el sitio y la adecuada documentación, con el fin de preservarlos para las futuras generaciones.

El 2 de noviembre de 2001, la UNESCO desarrolló la Convención para la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático, de la que Panamá, es Estado Parte, siendo el primer país en ratificarla, y, además, ocupó un sitio en la membresía en el Consejo Consultivo Científico Técnico (STAB) por dos períodos y presidió la 8va sesión de los Estados Parte.

En Panamá, la Dirección Nacional de Patrimonio Histórico del Instituto Nacional de Cultura (actualmente Dirección Nacional de Patrimonio Cultural del Ministerio de Cultura), es la entidad que identifica y clasifica determinados bienes como relevantes para la cultura nacional, y vela por su salvaguarda, administración, restauración y la protección o custodia, de forma tal que sean preservados debidamente para las generaciones futuras a través de la Ley General de Cultura. Para ello cuenta con la asesoría de la Comisión Nacional de Arqueología y Monumentos Históricos (CONAMOH). Dicha comisión está integrada por representantes de varias instituciones panameñas, entre ellas diversas facultades de la Universidad de Panamá.

El artículo consta de tres partes, a la vez que se responden las preguntas de investigación que motivaron este artículo, en las cuales se define qué es el Patrimonio Cultural Subacuático (PCS), cuáles son los ejemplos en Panamá, quién, cuántas y qué actividades que se han hecho desde mediados del siglo XX hasta la segunda década del



siglo XXI y, por último, actualizamos el panorama de lo que hoy se está haciendo y cómo se ha institucionalizado esta área del conocimiento humano en la Universidad de Panamá.

1. El Patrimonio Cultural Sumergido panameño

Por su posición geográfica, al noroeste de Sudamérica y sureste de Centroamérica, y su condición de istmo entre dos océanos, a través del territorio del actual Panamá, transitaron y se desarrollaron diversas culturas prehispanicas, y una vez establecida la colonización europea, sus aguas sirvieron al tráfico naval del hemisferio. Todas las evidencias materiales de más de 10 000 años de cultura que hoy descansan en su lecho marino, lacustre o fluvial, constituyen el patrimonio sumergido de la nación panameña.

Las industrias de tradiciones paleolíticas de grupos de cazadores, pescadores y recolectores (datados aproximadamente, a partir del 10,000 antes de nuestra era), han dejado una importante muestra de sus útiles en las orillas e islas del lago Alajuela y en la costa de Sarigua, que hacen sospechar en el potencial arqueológico de las aguas bajas de la bahía de Parita en el golfo de Panamá (Cooke *et al.*, 2019). Los extensos manglares que abarcan casi 2000 km², en 32 áreas protegidas, presentes en Bocas del Toro y archipiélago de Guna Yala en el Caribe y en los golfos de Chiriquí, Montijo y San Miguel y el archipiélago de Coiba por el Pacífico, entre otros, constituyeron el hábitat de comunidades de tradiciones mesolíticas con economía de apropiación. De igual modo que las numerosas cuencas fluviales del territorio que sirvieron al tránsito de canoas, constituyen potenciales depósitos de evidencias materiales de las culturas productoras de tradiciones neolíticas del formativo, los proto agricultores y los agricultores de la yuca o del maíz.

Desde las primeras exploraciones en las que se insistía en encontrar un paso hacia el Oriente, en el Golfo de Urabá o a través del río Chagres. Su posición geográfica y su condición de istmo determinaron la importancia naval de Panamá como enclave para el comercio colonial de España, del que Nombre de Dios y, a partir de 1598, Portobelo serán las avanzadas hacia el Pacífico. Aspectos climáticos, el desconocimiento de escolleras y bajos, sin contar la presencia de piratas, corsarios y escuadras de metrópolis beligerantes, hacían que esta navegación terminara frecuentemente en desastre.

La etapa de los descubrimientos y exploraciones dejaron un buen número de embarcaciones tempranas en las costas panameñas, desde que Cristóbal Colón abandonara a dos de sus carabelas: *La Gallega* y *La Vizcaína*, en 1503 en la desembocadura del río Belén y las proximidades de Portobelo, respectivamente, a causa de los daños provocados por la broma (*Teredo navalis*). Numerosas naves naufragaron sobre el Darién y el Golfo de Urabá durante el primer cuarto del siglo XVI y otras, como fue el caso de la pinaza de Diego de Nicuesa simplemente desapareció en la travesía entre Acla y Nombre de Dios.

En 1543, se establece el Sistema de Flotas. Juntas las destinadas a Nueva España y la Tierra Firme, partían desde el puerto de Sanlúcar de Barrameda en Sevilla, con destino



a San Juan, Santo Domingo, La Habana, Puerto Caballos y Veracruz, la primera, y la segunda a Santa Marta, Cartagena de Indias y Nombre de Dios (hasta 1597) y Portobelo a partir de entonces (Araúz y Pizzurno, 1997; Mena, 2003). En 1561 se reestructura el sistema separándose las dos flotas y zarpando en diferentes épocas del año. El retorno de todas las naves hacia España se hacía desde el puerto de La Habana por su posición frente al Canal de Bahamas y el beneficio de la corriente del Golfo.

El tráfico marítimo, al margen del cabotaje desde otros puertos de la región, tanto de las Flotas de Indias en el Caribe como de la Armada del Mar del Sur (creada 1580), en el Pacífico, además de las escuadras de operaciones, provocan nuevos naufragios en aguas panameñas. Como, por ejemplo, los acaecidos a la flota del almirante Antonio Aguayo que pierde siete naves en las afueras de Nombre de Dios, por una tempestad que tuvo lugar en noviembre de 1563², o la flota del Marqués de Brenes en 1681³, de la que se hundieron cuatro galeones entre Cabo Tiburón y la Boca de Chagres (Castillo, 1990, p. 83-129). En el Pacífico panameño, no se producen grandes pérdidas por parte de la flota del Perú. El conocido siniestro del galeón *San José*⁴, en 1631 es un caso aislado.

La piratería y el corso provocan el hundimiento de embarcaciones. Piratas como Drake, Parker, Mansfield, Le Maire y Davis atacan a Nombre de Dios, Chagres y Portobelo. Morgan, además, atravesará el istmo y tomará la ciudad de Panamá, en 1671⁵. En esta expedición perderá 5 naves en los arrecifes de la Laja en Chagres. John Coxon y John Hawkins, en 1680, utilizando los ríos entre Urabá y San Miguel, salen al Golfo de Panamá donde se desarrolla la Batalla de Perico, capturando y hundiéndose incendiadas un total de 8 naves españolas.

Por mar se producen intentos de ocupar el territorio o colonizarlo: la fracasada conspiración del conde portugués Castelmelhor, en 1641; la frustrada colonización escocesa de la Nueva Caledonia, en 1698, el ataque a Portobelo por el almirante Vernon en 1740 y años más tarde, en 1819, por el general escocés Mc Gregor, cuentan también con naufragios (Ortega, 2022).

2. La Arqueología en Contextos Subacuáticos panameños

El desarrollo de la escafandra autónoma en 1948 amplió las posibilidades de acceder a los sitios arqueológicos sumergidos. Así la llamada arqueología submarina o subacuática tuvo sus inicios en la conjunción del deporte y la ciencia, en una época en que la arqueología general pasaba por una crisis metodológica y conceptual que condujo a la aparición de la Nueva Arqueología y demás corrientes contemporáneas de la

² Fernández, *Naufragios de la Armada Española*, 494.

³ Diario del viaje de la armada de galeones, posterior al 2 de septiembre de 1682, DIVERSOS-COLECCIONES, 27, N. 51, Colección Documentos de Indias, Archivo Histórico Nacional, Madrid.

⁴ Carta del presidente Álvaro de Quiñones Osorio, 29 de octubre de 1632, PANAMA, 18, R. 7, N. 91, Cartas y expedientes del presidente, oidores y fiscal de la Audiencia de Panamá, Archivo General de Indias, Sevilla.

⁵ 1671, CO 1671, *Colonial Office, National Archive of the United Kingdom*, Reino Unido.



disciplina. Cazadores de tesoros y buzos aficionados, con intención de recuperar materias primas y valores. Lo peor en esos casos, junto a la desaparición de artefactos, era la total pérdida de información, la inexistencia de registros documentales sobre las acciones realizadas (Nieto, 1984). Panamá no estuvo exento de estos casos desde la década de 1950 y siguientes (Alberda, 2019).

La presencia de residentes norteamericanos en la Zona del Canal provocó acciones de expolio tanto en tierra como en el mar, so pretexto de realizar investigaciones científicas. Entre las décadas de 1950 y 1960 la “*Archaeological Society of Panama*” y otros independientes, realizaron acciones de este tipo y numerosas piezas de valor histórico, cultural y económico intrínseco, desaparecieron del territorio y mar territorial del Istmo.

El estadounidense Robert Marx expolia pecios entre 1954 y 1970 que atribuye a las naves perdidas de Henry Morgan. Informó haber descubierto el pecio de un barco llamado *Toledo* en la desembocadura del río Chagres y los objetos extraídos son subastados (Marx, 1987, p. 414)⁶.

Varias compañías y empresas se establecen en el país aún en la década de los 90, y dirigen sus exploraciones en torno a Chagres, Bocas del Toro, el golfo de San Blas (Guna Yala) y la isla Coiba. Así serán objeto de expolio el pecio del *Nuestra Señora de Encarnación*, galeón de la flota del Marqués de Brenes hundido frente a las costas de Chagres en 1681 con un centenar de cajas de espadas. En el banco de San José frente a la costa de Garachiné, en el Pacífico, fue saqueado el pecio del galeón *San José*, naufragado en 1631. En 2001, *National Geographic Society* reporta el pecio como excavado (Sunken Treasures, National Geographic Maps for National Geographic Magazine, Washington, D. C., 2001).

La *Operation Drake* (entre 1978 y 1979) dirigida por el arqueólogo británico Mark Horton (1980, p. 9-10) descubre los restos de una embarcación escocesa que naufragó en la bahía de Caledonia en 1699. El objetivo era registrar recursos arqueológicos en la zona, incluyendo los pecios de dos naufragios, el *St. Anthony* y el *Olive Branch*. Según el informe, la madera del barco y otros hallazgos arqueológicos, especialmente una pipa de arcilla con sello, datan el yacimiento y lo adscriben al *Olive Branch* y es parcialmente excavado en 1982, incluso se encontró un cañón (Horton, 2009, p. 145). Además, un documental fue filmado en 2003-2004 llamado *Darien, Disaster in Paradise* y los objetos de este proyecto fueron expuestos en el Museo del Canal Interoceánico con la colaboración de la Embajada Británica en el año 2005 (University of Bristol, 2003; BBC, 2003; University of Bristol, 2005).

⁶ Describe estos hechos como expediciones cortas, agrupadas en la sección sobre América Central en el libro *Shipwrecks in the Americas*.



En 1987, *Ships of Exploration and Discovery Research* (SEDR) intenta localizar el pecio de la carabela *La Gallega* de Cristóbal Colón, en la desembocadura del río Belén sin lograr objetivos propuestos (Griggs, 1995, p. 4-10; Lusardi, 1998).

La Fundación ICASUR S. A. se constituye en Cádiz, España, en 2001. Un año más tarde anuncia haber descubierto 4 de 57 barcos españoles hundidos en aguas panameñas. El arqueólogo español Carlos León y el ingeniero Joaquín Alvis, presidente de ICASUR, exploran el pecio del *San José*, reportando que había sido saqueado con antelación, los cañones de los galeones *La Botocaria* y *La Candelaria* en la isla Galeta y el pecio de Playa Damas en Nombre de Dios (Ortega, 2010).

El pecio del *Nuestra Señora de Encarnación*, *El Chaperón*, después de haber sido saqueado por cazatesoros, fue estudiado por los arqueólogos Dr. José Santiago y Dr. Wayne Lusardi. Quienes lograron registrar varios objetos arqueológicos y la estructura del barco (Lusardi, 1998). *El Chaperón* fue excavado nuevamente en el año 2012, o por lo menos esta es la hipótesis de los arqueólogos, al que previamente habían denominado “pecio de las herraduras”, por su cargamento (Hanselmann, et al., 2010; Hanselmann, et al., 2011; Hanselmann et al., 2012). *El Chaperón* y *La Botocaria* pertenecieron a la Flota del Marqués de Brenes, cuya historia se enlaza con la de otros naufragios sufridos en esa armada a la salida de Cartagena de Indias, Colombia, en las proximidades de Cabo Tiburón y en el archipiélago de Los Colorados, en la costa noroccidental de Cuba.

Frederick Hanselmann, James Delgado, Dominique Rissolo y Ruth Brown de la Universidad de Texas y Tomás Mendizábal (por Panamá), creen haber hallado el pecio del *Satisfaction*, uno de los barcos de Henry Morgan, naufragado en enero de 1671 en el Bajo de La Laja, en la boca de Chagres y en el sitio colectan 8 cañones franceses/ingleses de diversos calibres.

En 2001, el buzo aficionado norteamericano Warren A. White descubrió en la costa de Playa Damas, a barlovento de Nombre de Dios, un pecio del siglo XVI. Este hecho generó grandes expectativas porque, pese a encontrarse muy alejado de Portobelo, se hicieron declaraciones de corresponder al naufragio de *La Vizcaína* de Cristóbal Colón.

Las exploraciones y excavaciones realizadas por particulares, ICASUR, *Investigaciones Marítimas del Istmo* (IMDI), *Der Spiegel*, el *Instituto Nacional de Arqueología* (INA), Universidad A & M, Texas, EE. UU. y arqueólogos de *Motivations Inc.* de La Florida bajo la firma: *Subcaribe Internacional Inc.*, arrojó una de las colecciones más importantes de artillería temprana del siglo XVI, halladas en el hemisferio, con un total de 30 piezas de cubierta; la estructura de gran parte de la obra viva bien conservada, numerosos artefactos y tiestos de cerámica burda.

La datación por carbono 14 de un pedazo de madera de roble de una cuaderna arrojó un fechado de 1530 a 1550, lo que, nos sugiere también la presencia de cañones anillados y lisos, en proporción que nos remite a las ordenanzas de Carlos V de 1552



para naos de 220 toneladas. De los pecios del siglo XVI hallados en el Caribe y Golfo de México, es el que mayor variedad de piezas de artillería: falcón pedrero, falconetes, esmeriles, bombardas y bombardetas, versos dobles y simples. Por la antigüedad de las tipologías de las piezas, solo es comparable con los pecios de Cayo Verde en el Canal de San Nicolás, Cuba o el pecio del Arrecife de Islas Mujeres, Yucatán, México, y por la cantidad de estas, con los pecios de *Highborn Key* y *Molasses Reef*, en las Bahamas. Este hallazgo y su posterior excavación entre 2001 y 2005, produce lamentables controversias, en las que participan además ICASUR y el INAC. También provocó la pérdida de algunos artefactos de valor histórico cultural (El País, 2001; Castro y Fitzgerald, 2003; Ortega, 2010; Delgado et al., 2017; Leal, 2020).

Entre los años 2004 a 2008, el Dr. James Delgado (2012, p. 152-166) registra los restos de un submarino construido en el siglo XIX. La investigación demuestra que se trata del *Submarine Explorer*, uno de los primeros en su tipo y, además este hallazgo es evidencia material del interés económico y político de los Estados Unidos en Panamá en ese momento.

También se desarrolló un proyecto de localización del pecio del vapor *Lafayette*, naufragado en las costas de Chagres en 1851, sin que se lograra determinar su ubicación (Delgado et al., 2008).

Entre 2012 y 2013 la entidad *IMDI* inició la excavación de un área en la costa meridional de la isla de Contadora donde se encontraban dispersos algunos artefactos originarios del siniestro del galeón *San José* de 1631. El barco, luego de desfondarse contra un bajo frente a Punta Garachiné y soltar el grueso de su carga, se condujo medio hundido hasta la costa de la isla donde fue varado para alijarlo completamente y quemar su casco para recuperar la clavazón (Ortega, 2015; Castellero, 2018; León, 2019). No obstante, diseminadas en el fondo quedaron monedas macuquinas de plata de las cecas de Lima y Potosí, joyas (artefactos arqueológicos de valor económico intrínseco), aras votivas, botijas de arroba y peruleras, en todo comparables a los excavados en el *Santísima Trinidad* (Los Colorados, Cuba, 1605), *Nuestra Señora de Atocha* (Dry Tortugas, Florida, 1622), el *San Ignacio de Loyola* (Los Colorados, Cuba, 1681) y *Nuestra Señora de las Mercedes* (Banco de Sibarimar, Cuba, 1698).

En 2015, en respuesta a la demanda de asistencia de las autoridades de Panamá, y con arreglo a una resolución adoptada durante la 5ta Reunión de los Estados Parte en la Convención 2001 y la 6ta Reunión del Consejo Consultivo, celebradas, se establece el envío de una misión técnica con el objetivo de evaluar el estado de preservación del pecio del galeón *San José*, así como los posibles daños causados a sus restos por excavaciones que pudieran no haber seguido los estándares técnicos marcados por la UNESCO. La misión del STAB dirigida por el arqueólogo español Dr. Xavier Nieto Prieto et al. (2015), concluye que no se cumplió con las cautelas científicas exigidas por los estándares arqueológicos subacuáticos, aceptados por la comunidad científica internacional, por el



uso de deflectores, además de pretender comercializar parte de los objetos arqueológicos y realizar pagos a través de ellos. El trabajo desarrollado por los expertos permitió poner fin a un contrato que quebrantaba las directivas operacionales anexas a la Convención de la UNESCO para la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático.

En el año 2017, el arqueólogo Carlos Gómez (2017), recopiló datos bibliográficos sobre naufragios acaecidos en el Caribe de Panamá, para un proyecto de impacto ambiental. El investigador compila, por lo menos 20 referencias a naufragios, lo cual, sirvió como primer acercamiento a la temática realizada posteriormente por otro especialista.

El arqueólogo Carlos León Amores a través del Ministerio de Cultura y Deporte de España ha dirigido por varios años una investigación con el fin de documentar barcos de bandera española hundidos en América. Hasta el 2019 el proyecto destaca 681 barcos en el Caribe y entre 66 a 87 barcos en Panamá, según la fuente (Olaya, 2019; Phillips, 2020).

En 2019, la Oficina Regional de la UNESCO para Centroamérica, realiza una importante reunión en ciudad Panamá organizada por la Estación Científica Coiba AIP y la Secretaría de Ciencias, Tecnología e Innovación (SENACYT), a fin de consolidar estrategias para el manejo y protección de los sitios arqueológicos sumergidos en la región. A finales de este mismo año, se defiende un Trabajo de Fin de Máster (TFM) en la Universidad de Cádiz que tiene como objetivo identificar zonas potenciales de naufragios entre los siglos XVI al XX en los documentos históricos y entrevistas en el Caribe de Panamá (Alberda, 2019; Alberda, 2021).

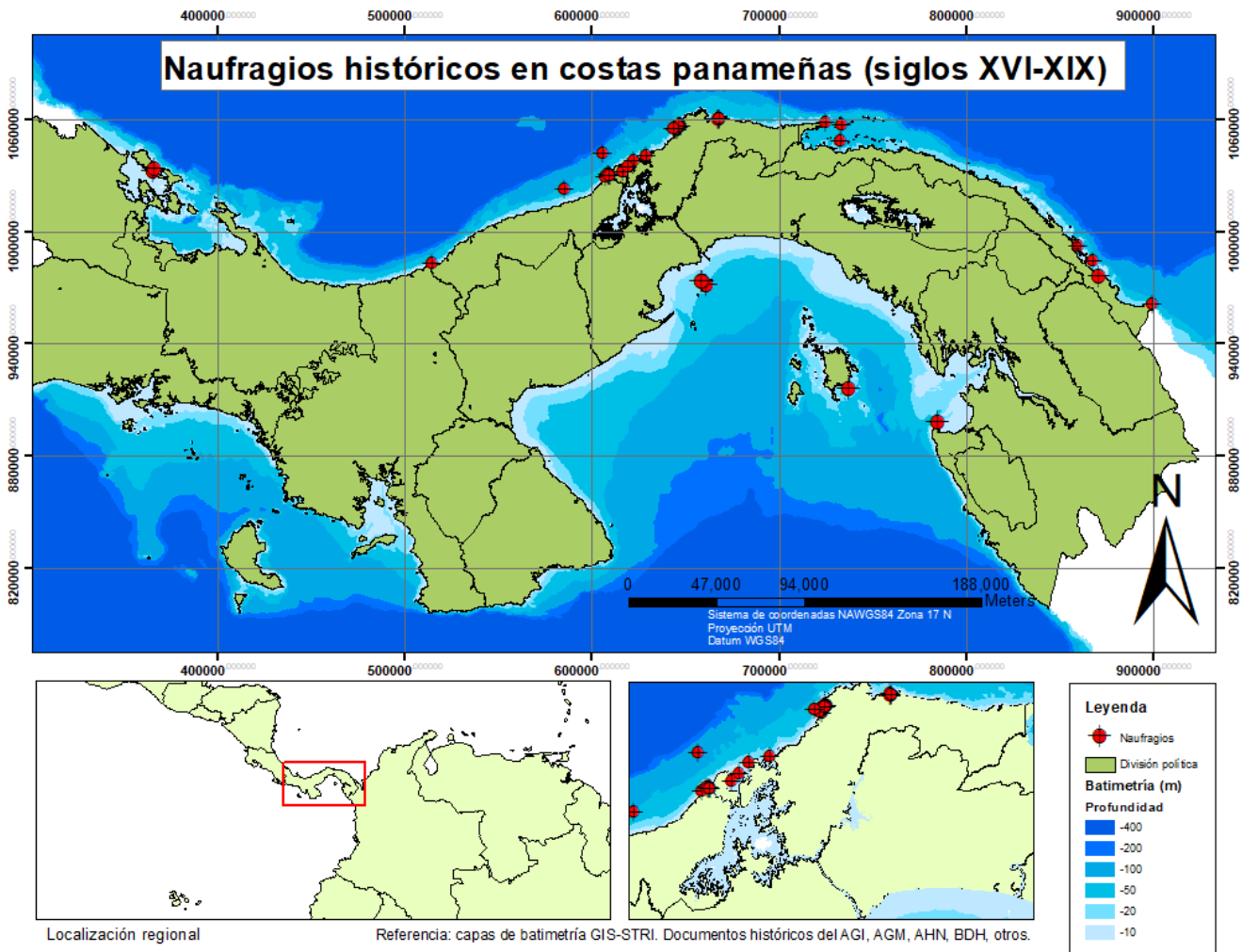
El Dr. Redwood (2020a) publica sobre un naufragio al lado norte de la isla de Urabá en el golfo de Panamá de un barco de finales del siglo XIX o principios del siglo XX. Se presume que se trate del *Clapet n° 2*, no se conoce la fecha del naufragio. El pecio es similar a los clapeteros franceses o barcasas de tolva autopropulsadas que retiraban los desechos de las dragas de escalera durante la construcción del canal. El autor sospecha que se trata del *Clapet n° 2 o Clapet n°12 a n°14*.

De mediados del siglo XIX, datan unos remanentes de lo que fue el muelle de la *Pacific Steam Navigation Company* (PSNC). En el islote El Morro, en la zona intermareal se encuentran piezas de máquinas de vapor como calderas, hélices, ejes o cilindros.

La compañía estuvo en funcionamiento desde 1838 hasta 1914. Al lado opuesto a El Morro, en la playa La Restinga, se encuentra los vestigios de una goleta de madera, según una pregunta del autor, puede tratarse de una de las que traían carbón de Inglaterra y Gales para la base del PSNC (Redwood, 2020b).

Las acciones desplegadas en los últimos años van dirigidas a desarrollar una conciencia proteccionista que conlleve a la preservación del patrimonio cultural sumergido, su conocimiento y divulgación, lo que enriquece la cultura de nuestros pueblos, coadyuva al

sentimiento de identidad y la reafirma sobre las bases reales de una historia regional común. Para Panamá el trabajo recién comienza, las condiciones están siendo creadas.



MAPA 1: NAFRAGIOS HISTÓRICOS, PECIOS Y ZONAS POTENCIALES EN COSTAS PANAMEÑAS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



I presente de la arqueología subacuática en la Universidad de Panamá

En el año 2012, la Universidad de Panamá y la entidad Investigaciones Marítimas del Istmo (IMDI) firman un convenio mediante el cual, se establece el intercambio de especialistas internacionales que impartan docencia con la finalidad de capacitar a personal del país en las diversas especialidades que convergen en la actividad arqueológica en contextos subacuáticos. Se inician en la universidad, un conjunto de acciones destinadas a la docencia, divulgación y gestión del Patrimonio Cultural Subacuático. Así en la Facultad de Humanidades, el arqueólogo James Sinclair, quien dirigía el proyecto de excavación del pecio de la Isla Contadora, brinda una conferencia sobre arqueología subacuática.

En 2014, se firma un Convenio entre la Universidad de Panamá y la Universidad de las Artes de La Habana, sede entonces del Centro para la Conservación, Restauración y Museología (CENCREM) con la Cátedra Regional UNESCO de las Ciencias para la Conservación Integral de los Bienes del Patrimonio Cultural (CRECI). A partir del siguiente año, se ofrece un taller sobre métodos de conservación y se inicia el desarrollo de un Diplomado en Conservación y Restauración de Artefactos Arqueológicos Procedentes de Contextos Subacuáticos, incluyendo entre sus módulos la Conservación y Gestión de los Sitios Arqueológicos Sumergidos. Desde entonces, otros talleres y seminarios de estas temáticas se han ofrecido en los planes docentes.

El convenio entre IMDI y la Universidad de Panamá, propició la formación del primer arqueólogo subacuático en el programa de Máster en Arqueología Náutica y Subacuática de la Escuela Internacional de Doctorado en Estudios del Mar de la Universidad de Cádiz, defendido en 2019. Desde ese momento se busca solucionar el abandono y expolio que sufre el patrimonio cultural subacuático de Panamá.

Todo este impulso motiva a presentar, aprobar e iniciar, ya en 2019, un programa de Maestría en Arqueología, en el que la realizada en contextos subacuáticos está representada y es impartida por este arqueólogo. En 2020, la Facultad de Humanidades y su Escuela de Antropología, aprobaron una propuesta para la creación de un Centro Investigación en Arqueología Subacuática (que derivó en un Área de Arqueología Náutica y Subacuática dentro del Centro de Investigaciones Antropológicas de la Universidad de Panamá), cuyo primer proyecto está encaminado a un registro de las tradiciones de construcción naval y navegación indígena en el Oriente de Panamá (Alberda et al., 2022), y otro, recientemente aprobado para el registro y clasificación de corrales de pesca de posible origen prehispánico en el archipiélago de Coiba, proyectos en ejecución y financiados por la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado.

Conclusiones

El universo de siniestros acaecidos en la navegación en las aguas territoriales e interiores de Panamá es aún poco conocido, lo que determina la necesidad de su estudio, si



se tiene en cuenta la importancia de la historia naval en la conformación del patrimonio cultural sumergido de la región. A pesar de constituir un factor casuístico, los pecios de embarcaciones náufragas aunados a la información documental relacionada, como elementos de un sistema militar o económico, permiten obtener una visión de las culturas marítimas (armadas, comercio marítimo, etc.), así como profundizar en hechos históricos concretos de importancia local y regional.

Lo cierto es que dichas acciones en aguas territoriales de la República de Panamá han generado una importante colección de artefactos de los siglos XVI al XVIII que requieren ser expuestos al público para su difusión, mayor realce y como elementos integradores de una historia regional, que dadas las características del istmo abarca tanto el Mar Caribe como el Océano Pacífico. Al respecto se impone la protección del patrimonio cultural sumergido por medio de su investigación, documentación y preservación.

Los monumentos históricos de Panamá constituyen por mandato constitucional el patrimonio histórico de la Nación junto con los sitios y objetos arqueológicos, los documentos, así como otros bienes muebles o inmuebles que sean testimonio del pasado panameño. La riqueza artística e histórica del país constituye el Patrimonio Cultural de la Nación y está bajo la salvaguarda del Estado, el cual prohíbe su destrucción, exportación o transmisión. Lo que incluye también al sumergido.

La falta de profesionales con estudios universitarios en arqueología subacuática dificulta el avance en la gestión, conservación e investigación del Patrimonio Cultural Subacuático de Panamá. La construcción naval es un tema muy interesante a nivel histórico y arqueológico, pero del cual conocemos poco en Panamá. En el futuro deberíamos responder sobre la ubicación de los astilleros, materias primas y las técnicas utilizadas por estas tierras, información de la que no disponemos en este momento.

La valorización del patrimonio cultural, hasta el que está bajo el agua, evitará o por lo menos disminuirá los casos de expolio. Los conocimientos que se vayan generando a través de la arqueología deben ir acompañados de estrategias para que puedan repercutir en la sociedad, que será la garante de su protección.

La arqueología subacuática en Panamá apenas está dando sus primeros pasos, en consecuencia, consideramos, que antes de proyectos de excavación, pensemos en realizar esfuerzos para conocer la situación actual de los yacimientos en su medio, a través de prospecciones y la revisión de anomalías reportadas por medio de una carta arqueológica subacuática. Con ella podremos pensar y repensar en las estrategias adecuadas, para plantear las preguntas de investigación correctas y proyectos a largo plazo. Esto contribuirá, sin duda alguna, a una sistematización de las labores y un ordenamiento en cuanto a las actividades y proyectos, a gran escala, sobre los recursos, con los que contamos en Panamá, beneficiando así, el desarrollo y devenir de la disciplina en nuestra región.



Bibliografía

- Alberda, A. (2019). *Identificación de zonas potenciales de naufragios en el litoral Caribe de Panamá y su gestión: una aproximación antropológica, histórica, documental, geográfica y ambiental*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz.
- Alberda, A. (2021). PANAMAR: una herramienta para la gestión del patrimonio cultural subacuático de Panamá. *Cátedra*(18), 150-170.
- Alberda, A., Ramos Pérez, R. L., Barba Meinecke, H., y Mora Riquelme, L. M. (2022). El Área de Arqueología Náutica y Subacuática de la Universidad de Panamá y la investigación del Patrimonio Cultural Subacuático. *Revista Contacto*, 1(3), 16-37. Obtenido de <https://revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/article/view/2623>
- Araúz, C. A., y Pizzurno, P. (1997). *El Panamá Hispano (1501-1821)* (Tercera ed.). Panamá: Diario La Prensa de Panamá.
- Argüeso, A., y Ciarlo, N. (2017). Fieldwork Methodology in South American Maritime Archaeology: A Critical Review. *Journal of Maritime Archaeology Volume 12*, 179-197.
- BBC. (1 de Julio de 2003). *Darien: Disaster in Paradise*. Obtenido de BBC: https://www.bbc.co.uk/pressoffice/pressreleases/stories/2003/07_july/01/darien_project.shtml
- Castillero Calvo, A. (2018). *Antología Histórica. Artículos, ensayos, conferencias*. Panamá: Editora Novo Art, S.A.
- Castillo Mathieu, N. d. (1990). *Las 18 flotas de galeones a Tierra Firme (1650-1700)*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos.
- Castro, F., y Fitzgerald, C. (2003). The Playa Damas Shipwreck An Early Sixteenth-Century Shipwreck in Panama. *Underwater Cultural Heritage at Risk*, 38-40.
- Cooke, R. G., Sánchez H., L. A., Smith-Guzmán, N., y Lara-Kraudy, A. (2019). Panamá prehispánico. En A. Castillero Calvo (Ed.), *Nueva Historia General de Panamá* (págs. 39-114). Panamá: Editora Novo Art, S.A.
- Delgado, J. P. (2012). Archaeological Examination of the Sub Marine Explorer. En J. P. Delgado, *Misadventures of a Civil War Submarine* (págs. 152-166). Texas: Texas A&M University Press.
- Delgado, J. P., Hanselmann, F., y Rissolo, D. (2008). *Resultados de Reconocimientos Arqueológicos Subacuáticos, El Río Chagres y el Arrecife Lajas, República de Panamá*. Informe de Campo Temporada 2010, Panamá.
- Delgado, J., Mendizábal, T., Hanselmann, F., y Rissolo, D. (2017). *The Maritime Landscape of the Isthmus of Panamá*. Florida: University Press of Florida.
- El País. (2001). *Hallado en Panamá un galeón hundido en el que realizó su último viaje Cristobal Colón*. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019, de El País: https://elpais.com/cultura/2001/11/02/actualidad/1004655601_850215.html



- Gómez, C. (2017). *Prospección Sísmica Marina SPAN 2D en el Caribe de Panamá*. Panamá.
- Griggs, J. C. (1995). *Archeological Survey and Testing in the Belén River Valley, Panamá*. Texas: Texas Tech University.
- Hanselmann, F. H., Delgado, J. P., & Rissolo, D. (2010). *Estudio del Paisaje Marítimo del Río Chagres: Proyecto "Las Naves Perdidas de Henry Morgan"*. Texas University. Panamá: Underwater Archaeological Studies Report No. 1.
- Hanselmann, F. H., Ho, B., & Diaz, A. (2011). *Estudio del Paisaje Marítimo del Río Chagres: Proyecto "Las Naves Perdidas de Henry Morgan"*. Informe de Campo Temporada 2011, River Systems Institute and Center for Archaeological Studies Underwater Archaeological Studies Report No. 2, Panamá.
- Hanselmann, F. H., Mendizábal, T., Ho, B., Horrell, C., Damour, M., & Espinoza, J. M. (2012). *Estudio del Paisaje Marítimo del Río Chagres: Proyecto "Las Naves Perdidas de Henry Morgan"*. Texas State University. Panamá: The Meadows Center for Water and the Environment.
- Horton, M. (1980). *Caledonia Bay Panama 1979. A preliminary report on the archaeological project of the Operation Drake*. London: Operation Drake.
- Horton, M. (2009). To transmit to posterity the virtue, lustre and glory of the ancestors": Scottish pioneers in Darien, Panama. En C. Williams, *Bridging the Early Morden Atlantic World: People, Products, and Practices on the Move* (págs. 131-150). Farnham y Burlington: Ashgate.
- Leal, G. (20 de Agosto de 2020). (A. Alberda, Entrevistador)
- León Amores, C. (2019). El Naufragio del Galeón San José (Panamá, 1631). Pasado, Presente y Futuro. *Magallánica, Revista de Historia Moderna*, 6(11), 126-151.
- Lusardi, W. (1998). *Shipwrecked swords: An Examination of Edge Weaponry Recovered From Spanish Colonial Vessels and Archaeological Sites 1492-1733*. Doctorado. Carolina: East Carolina University.
- Maarleveld, T. J., Guérin, U., & Egger, B. (2013). *Manual para actividades dirigidas al Patrimonio Cultural Subacuático*. París: ATIG, S.L.
- Marx, R. (1987). *Shipwrecks in the Americas*. New York: Dover Publications.
- Mena García, C. (2003). La Casa de la Contratación de Sevilla y el abasto de las flotas de Indias. En A. Acosta Rodríguez, G. R. Adolfo, & E. Vila Vilar (Ed.), *La Casa de la Contratación y la navegación entre España y las Indias. Actas XXV Congreso 500 años de la Casa de la Contratación en Sevilla* (págs. 237-278). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Muckelroy, K. (1978). *Maritime Archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nieto Prieto, X. (2022). La arqueología subacuática. Historia, teoría y métodos. *Revista Contacto*, 1(3), 1-15. Obtenido de <https://revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/article/view/2622>
- Nieto, X. (1984). *Introducción a la arqueología subacuática*. Barcelona: CYMYS.



- Nieto, X. (2019). La evolución conceptual de la arqueología subacuática. *Revista de Prehistòria i Antiguitat de la Mediterrània Occidental*, 50(1), 7-29.
- Nieto, X., Elkin, D., & Barba Meinecke, H. (2015). *Informe de la Misión en Panamá (6-14 de julio de 2015 y 21-29 de octubre de 2015) sobre el Proyecto relativo al pecio del San José*. UNESCO, Panamá.
- Olaya, V. (24 de Febrero de 2019). *El mayor mapa del tesoro de la historia*. Recuperado el 29 de marzo de 2019, de https://elpais.com/cultura/2019/02/21/actualidad/1550773962_736429.html?rel=mas
- Ortega Pereyra, O. J. (2002). *Arqueología en contextos subacuáticos*. La Habana : Carisub S. A.
- Ortega Pereyra, O. J. (2010). *Acerca de la identidad del pecio de Playa Damas, Nombre de Dios, Panamá*. La Habana : Sermar S. A.
- Ortega Pereyra, O. J. (2015). *Contexto histórico del naufragio del galeón San José (Informe al STAB de UNESCO)*. La Habana.
- Phillips, A. (27 de junio de 2020). *El gran mapa de los naufragios españoles*. Recuperado el 8 de agosto de 2020, de La Vanguardia: <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/edad-moderna/20200627/481957312452/naufragios-espanoles-america-tesoros-leon-amores.html>
- Redwood, S. D. (2020a). The Maritime Archaeology of Taboga: Shipwrecks and Early Steam Engines. *Tales of Old Panama and Castilla del Oro. History Adventure Culture*, 1(6), 36-46.
- Redwood, S. D. (2020b). The Shipwreck of a Probable Clapet Barge on Uraba, Panama. *Tales of Old Panama and Castilla del Oro. History Adventure Culture*, 1(6), 47-56.
- University of Bristol. (4 de Julio de 2003). *Bristol's new insight into Scottish history comes to BBC2*. Obtenido de News and Features: <https://www.bristol.ac.uk/news/2003/219.html>
- University of Bristol. (25 de Agosto de 2005). *Darien exhibition opens in Panama*. Obtenido de News and features: <https://www.bristol.ac.uk/news/2005/788.html>



**GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMO PROCESO CLAVE
PARA EL DESARROLLO DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA EN
ORGANIZACIONES INTELIGENTES**

KNOWLEDGE MANAGEMENT AS A KEY PROCESS FOR THE DEVELOPMENT
OF INVESTIGATIVE PRAXIS IN INTELLIGENT ORGANIZATIONS

Manuel F. Villero¹, Giovanni A. Urdaneta²

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, (UMECIT). Panamá
Correo: manuelvillero.est@umecit.edu.va. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-2129>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, (UMECIT) Correo:
giovanniurdaneta.doc@umecit.edu.va. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9536-5277>

*Autor de correspondencia: manuelvillero.est@umecit.edu.va.

Fecha de recepción: 30/08/2022 / Fecha de aceptación: 29/11/2022

Resumen

Las Universidades a lo largo de los años han sido organizaciones inteligentes que generan y difunden conocimientos científicos y tecnológicos, siendo la función de investigación la fuente de estos conocimientos y a su vez, el mecanismo propicio para su constante actualización. Por ello, el propósito medular del presente estudio fue analizar Gestión del conocimiento como proceso clave para el desarrollo de la praxis investigativa en organizaciones inteligentes. La investigación fue de carácter analítica y descriptiva, con un diseño no experimental, transeccional de campo. La población estuvo conformada por ochocientos docentes; asimismo, se calculó la muestra estructurada por 89 docentes, posteriormente se aplicó un muestreo estratificado por institución: 48 docentes de la Universidad Popular del Cesar (Sede Valledupar y 41 de la sede Aguachica, respectivamente. La información fue recabada mediante la técnica de encuesta por medio de un cuestionario validado por 10 expertos, cuyo coeficiente Alfa de Cronbach fue equivalente a 0.96. Los resultados obtenidos develaron que la gestión del conocimiento como elemento clave para el desarrollo de la praxis investigativa en instituciones universitarias concebidas organizaciones inteligentes, se encuentra poco desarrollada requiriendo aplicar herramientas tecnológicas para convertirlas en instituciones abiertas y conectadas, caracterizadas por su autonomía y confianza, donde el colectivo aprende a investigar en conjunto.

Palabras clave: Gestión del Conocimiento, Organizaciones inteligentes, Praxis investigativa, Conversión del conocimiento, Transferencia del Conocimiento.

Abstract

Universities over the years have been intelligent organizations that generate and disseminate scientific and technological knowledge, the research function being the source of this knowledge and, in turn, the propitious mechanism for its constant updating.



Therefore, the core purpose of this study was to analyze knowledge management as a key process for the development of investigative praxis in intelligent organizations. The research was analytical and descriptive, with a non-experimental, cross-sectional field design. The population was made up of eight hundred teachers; likewise, the structured sample of 89 teachers was calculated, subsequently a stratified sampling by institution was applied: 48 teachers from the Popular University of Cesar (Valledupar campus and 41 from the Aguachica campus, respectively). The information was collected through the survey technique by through a questionnaire validated by 10 experts, whose Cronbach's Alpha coefficient was equivalent to 0.96. The results obtained revealed that knowledge management as a key element for the development of investigative praxis in university institutions conceived as intelligent organizations, is underdeveloped, requiring apply technological tools to turn them into open and connected institutions, characterized by their autonomy and trust, where the group learns to investigate together.

Keywords: Knowledge Management, Intelligent Organizations, Research Praxis, Knowledge Conversion, Knowledge Transfer.

Introducción

Dentro del marco que actualmente viven las sociedades del mundo, donde se habla de un nuevo orden signado por la globalización y las tecnologías de la información y comunicación (TIC), se ha venido construyendo la sociedad del conocimiento, sustentada no solo en la productividad de los esfuerzos invertidos para la generación de productos y servicios, sino en la producción, distribución y utilización del conocimiento, aunada a la actividad investigativa.

Esta situación conlleva a la creación de demandas innovadoras para las distintas instituciones sociales, y en específico para las universidades como organizaciones inteligentes. En tal sentido, las universidades siempre han actuado a favor de la generación y difusión de conocimiento producto de la función de investigación como fuente de reconversión y actualización de este.

Esta tendencia de la gestión del conocimiento en el campo de acción universitaria debe convertirse en la fuente para desarrollar las oportunidades que verdaderamente neutralicen las amenazas de los continuos cambios que se ciernen sobre ella, creándose ventajas competitivas frente a otras organizaciones educativas aliadas. Esto involucra procesos de planificación y organización dirigidos a gestionar la creación, distribución, utilización y almacenamiento del conocimiento para mejorar su capacidad organizativa



(Cooper, citado en Carballo, 2014); y por ende, acrecentar la producción científica – tecnológica.

Desde ese marco de referencia, las universidades como organizaciones inteligentes deben utilizar mecanismos naturales manifiestos en las actitudes de esfuerzos compartidos por las personas que buscan la ayuda o por facilitar el apoyo de otros compañeros de trabajo, sin lugar a duda, las personas con esa disposición tendrán en ellos, la responsabilidad de crear entre todos una cultura que permita la socialización del conocimiento existente en el presente o por venir en el futuro, en miras de optimizar los procesos investigativos y de proyección social, dentro y fuera de estas organizaciones.

Es relevante manifestar que los procesos de generación del conocimiento están enmarcados en etapas: de tácito a tácito (Externalización), de tácito a explícito (Socialización), de explícito a explícito (Combinación), explícito a tácito (Internalización) desarrollado por los proponentes del modelo de gestión del conocimiento empresarial de Nonaka y Takeuchi (1998); expertos, que de la mano con otros colaboradores dedicados al asesoramiento organizacional han tenido éxito en la aplicación de los respectivos modelos en función de las necesidades muy propias del contexto del conocimiento existente de la organización demandante. A partir de allí, se abre la historia de la gestión del conocimiento organizacional como herramienta novedosa e innovadora para que cada una de las operaciones estratégicas desarrolladas por los elementos estructurados y organizados se articulen con éxito dentro del marco legal, epistemológico, socio-cultural y ético del conocimiento.

En todo caso, el conocimiento y su gestión como elementos clave en las organizaciones universitarias inteligentes constituyen las bases para la consolidación de estructuras de elementos presentes que permitan desarrollar procesos de conversión del conocimiento y sus mecanismos de transferencia del conocimiento empleados dentro de éstos, que mejoren y fortalezcan la calidad de la educación universitaria, desde sus funciones de investigación, académica y proyección social (Choo, 2019).

Con base en lo expuesto, es pertinente señalar que “en una sociedad basada en el conocimiento, la universidad se convierte en un elemento clave del sistema de innovación, tanto proveedora del capital humano e intelectual, como promotora de nuevas empresas y tecnologías” (Rodríguez et al., 2016, p.34). Actualmente se considera una nueva visión en los sistemas de ciencia y tecnología el papel que éstos representan en la sociedad.

En efecto, las instituciones de educación superior reconocen la importancia que la investigación y el desarrollo tecnológico tienen en cuanto al avance político, socioeconómico y científico de una nación. Por esta razón, las universidades desde su accionar estratégico promueven la transferencia de conocimientos y tecnologías hacia el sector empresarial para que puedan ser integradas, logrando consolidar la triada: investigación, sector productivo y entorno tecnológico, como vía para constituirse en



organizaciones inteligentes.

Un punto de vista alternativo es invertir tiempo y energía en los procesos y tecnologías que estimulen la relación entre las personas que trabajan en la organización, puesto que, esto implica la creación de comunidades, interacción entre compañeros, colaboración que se produce cuando se fomenta el trabajo en equipo (Collison y Parcell, 2013). Sin embargo, estas conexiones y disertaciones permiten que el conocimiento tácito de los individuos fluya entre los colaboradores, que en términos de resultados es un factor relevante. En efecto, el conocimiento de los individuos integrados en equipos y articulados con las necesidades organizacionales ofrece la posibilidad a las instituciones de educación superior de ser más eficaces, eficientes y competitivas, de allí su carácter de organizaciones inteligentes.

En general, la sociedad del conocimiento está encausada a beneficiarse del cumplimiento de las funciones esenciales de las universidades colombianas: docencia, investigación y proyección social, evidenciadas al producir, ofrecer servicios y bienes para satisfacer las demandas del entorno; por ello, resulta imprescindible gerenciar el conocimiento de modo inteligente.

En el caso de las instituciones de educación superior, ante las nuevas necesidades originadas por el actual contexto económico, social y tecnológico, la aplicación de la gestión del conocimiento debe tener como dirección la reorganización interna de los procesos, la mejora en la docencia, investigación y la proyección social, con la finalidad de convertirse en instituciones competitivas adaptadas a las exigencias de la sociedad.

De igual manera, se requiere que las instituciones del sector universitario, faciliten e implementen los medios para organizar y difundir el conocimiento, produciendo los resultados útiles para lograr abrirse a un mercado competitivo. Esto conllevaría a la formación de profesionales aptos para participar en el mundo competitivo industrializado, en donde la creación y difusión del conocimiento contribuirán de forma acertada con la solución de problemas que aquejan a éstas.

Lo antes planteado, requiere que la universidad se reinvente bajo una filosofía del conocimiento y la conformación de redes o comunidades de aprendizaje, que fortalezcan la praxis investigativa e innovación, como exigencia emanada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019).

Este principio, expresado en el Manual de Gestión del Conocimiento Institucional, rompe con las individualidades generadas en los recintos universitarios en los procesos de investigación y comunicación, para dar paso a la generación y la transferencia del conocimiento, enfocados a fortalecer la formación investigativa, el conocimiento



institucional y las competencias de los colaboradores.

Asimismo, este proceso de generación de conocimiento permite a las organizaciones inteligentes mantener su liderazgo para actuar con una visión estratégica ante sus competidores. De igual forma, se convierte en un aprendizaje continuo al ser compartido por los miembros del colectivo; por lo tanto, la creación de un nuevo conocimiento no debe ser simplemente el procesamiento de información objetiva; si no saber aprovechar las tácitas y cotidianas percepciones e intuiciones de los miembros de la organización, colocadas a disposición de toda la sociedad. (Collison, 2013).

Es pertinente señalar que, la sociedad industrial ha dado paso a una sociedad de conocimiento frente a las nuevas circunstancias, el ser humano y el desarrollo de sus capacidades son una dimensión de importancia crítica en el desarrollo de las organizaciones. La producción masiva de información que caracteriza la era del conocimiento requiere de personas con capacidad para transformar información en conocimiento para avanzar las operaciones en forma sincrónica con la misión y los objetivos de la organización, (Lepeley, 2015).

Este es el caso de las instituciones de educación superior, las cuales siempre han actuado en función del conocimiento, debido a las exigencias hechas por los acelerados cambios científicos y tecnológicos que ocurren en el mundo contemporáneo signado por crisis y pandemias que han conducido a la sociedad y sus instituciones hacia un nuevo orden. Esta situación, plantea el surgimiento de una realidad novedosa para estas organizaciones, donde se difunden los conocimientos científicos y tecnológicos gestados en espacios académicos destinados a investigar los fenómenos relacionados con diferentes disciplinas; fomentando así, la conversión de conocimiento tácito en explícito y la competitividad tanto para organizaciones como para su capital humano.

El planteamiento anterior supone que para ser útil el conocimiento debe estar actualizado y esto se logra adoptando la naturaleza orgánica de una red de trabajo donde el conocimiento tácito depositado en la mente de las personas pueda ser capturado, descubierto, depurado, validado, transferido, adoptado y aplicado por los demás miembros de la organización y por el entorno social donde se encuentran inmersos. Se trata de colocar a disposición de la sociedad los conocimientos comprobados como útiles y aprovechables, logrando así la conversión de conocimiento tácito a explícito, y que el mismo sea compartido por todos sus miembros.

De igual manera, para el logro de un adecuado proceso de difusión del conocimiento, es importante la participación del personal, gerencia de los procesos académicos- administrativos de las organizaciones que actúan en las instituciones con la finalidad de dar a conocer los resultados obtenidos en las investigaciones, los cuales deben tener una dirección hacia el compromiso de la producción de conocimiento con pertinencia social.

Sin embargo, la realidad de las instituciones educativas objeto de estudio,



muestran poca motivación y participación de los docentes en reuniones o talleres u otras actividades de naturaleza académicas, personales y profesionales dificultando de esta manera, la generación y difusión de los conocimientos entre pares o aliados en el saber, limitando la transferencia de conocimientos en el desarrollo de las actividades debidamente planificadas para su ejecución, lo cual disminuye el compromiso de los docentes, al igual de una pobre comunicación entre ellos y el personal directivo, afectando la empatía necesaria para el desarrollo de sinergias acordes al trabajo armónico y comprometido en el ámbito educativo respectivo.

En concordancia con lo anterior, las autoridades universitarias deben coordinar acciones entre todos los sectores profesores, administrativos y personal obrero para integrar esfuerzos que permitan reducir la brecha existente entre el conocimiento exigido por el entorno al cual se debe las instituciones y el existente actualmente, ya que dicha situación se evidencia en reuniones informales con otros colegas que trabajan en el departamento u otros que hacen vida académica-profesional en la Universidad Popular del Cesar.

Gestión del conocimiento

Antes de presentar una definición de la variable, se considera pertinente reseñar brevemente y por separado, cada uno de los términos que la conforman para lograr una mejor comprensión de esta. En primer lugar, el término gestión según Cope (2014), se define como el proceso de control, organización, o dirección de una persona o situación donde, el conocimiento se acepta generalmente como algo que está entre las orejas y detrás de los ojos, constituyéndose en algo personal; en cambio la información tiende a hacer algo externo a la persona y que puede manipularse como entidad tangible.

De esta forma, la gestión del conocimiento viene a abordar dos aspectos: la gestión, la ciencia de la dirección de información y el arte de la dirección de personas. Por otra parte, el mismo autor, establece al ser humano como un instrumento que se relaciona con su entorno intercambiando información y conocimientos que serán procesados. En ese intercambio con su entorno, se intercambia el conocimiento, que será renovado o cambiado como una moneda de cambio que tiene valor de pensamientos (cognición), actuación (comportamiento) o sentimiento (afecto) conformándose su perfil – C.

En tal sentido, la gestión del conocimiento en el plano personal u organizacional



tal como lo refiere Cope (2001), requiere de un intercambio de conocimiento con su entorno, a través de esfuerzos compartidos con otras personas, para lograr una mejor dirección del conocimiento de las personas que están ganadas a realizar el proceso de cambio, que va desde el descubrimiento, disposición, difusión y entrega, produciéndose así; beneficio personal u organizacional o colectivo.

Desde esa perspectiva, el conocimiento del personal de la organización, la capacidad de gestión directiva, la experiencia acumulada en analizar los aciertos y errores, el compartir conocimientos entre los miembros, el respeto mutuo entre personas y equipos, la voluntad, el compromiso; conforman las estructuras del conocimiento necesario para la generación, difusión y la transferencia del conocimiento tácito en explícito. (Nonaka y Takeuchi, 1998).

Por su parte Sauquet (2006), definen la gestión del conocimiento como el conjunto de procesos y actividades encaminadas a: buscar, crear, difundir y proteger la utilización del conocimiento individual (tácito) y colectivo (explícito), al servicio de la actividad de la empresa a través de sus componentes: estrategia, personas, procesos y tecnología, para la contribución de unos mejores resultados.

En este orden de ideas, esta gestión se concibe como una práctica que consiste en poner en funcionamiento los medios para que el conocimiento, cualquiera que sea su origen pueda ser difundido, distribuido y utilizado en beneficio de la institución (Martín, 2016). Asimismo, Rodríguez et al. (2016), señalan que en la gestión del conocimiento están involucrados los siguientes procesos estratégicos: planificación, coordinación y control de las actividades que faciliten la captura, creación y difusión del conocimiento en la empresa u otro tipo de organización de una manera eficiente.

Al respecto, Probst et al. (citados por Alles, 2016) afirman que las organizaciones deben desarrollar sus mapas conocimiento donde se evidencia la orientación específica de la institución, los gerentes deben orientar la gestión con un propósito definido para el logro de habilidades que sean relevantes en su organización. Consideran los investigadores que debe reflexionarse con relación a la definición de gestión del conocimiento en función de las tendencias adoptadas por los autores antes citados, tal como se planteó al comienzo, para los efectos de encontrar puntos de vista coincidentes o contrarios al respecto:

En primer lugar, se debe dejar constancia de una aclaración de la definición



aportada por Martín (2013), quien establece que gestión del conocimiento es sinónimo de capital intelectual, situación que no es correcta; ya que gestión del conocimiento se refiere a la utilización de los distintos medios para que el conocimiento tácito y explícito pueda fluir de manera continua entre todos los miembros para el beneficio de las instituciones.

Mientras tanto, el capital intelectual tiene que ver con el conocimiento personal u organizacional que aporta beneficio o utilidad para la institución en particular.

En referencia a la gestión del conocimiento los autores han aportado coincidencias en cuanto a la idea que el conocimiento personal o individual de manera tácita o explícita debe gestionarse para la transformación de éste, a través de esfuerzos compartidos entre personas que integran la organización para la obtención de conocimiento organizacional, que pueda ser utilizado por todas las personas que lo requieran lográndose así, beneficio personal e institucional. Esta tendencia, permitirá que el conocimiento independientemente de su naturaleza pueda fluir de manera continua y sistemática entre todo el personal docente que labora en los distintos departamentos de las especialidades de los centros educativos investigados como resultado de los mecanismos propios para la transferencia de estos.

Hoy más que nunca se evidencia que, el conocimiento bien estructurado y organizado individualmente o colectivo representa el recurso vital para poder lograr objetivos que se proponen desde o fuera de la organización. No obstante, se requiere que las personas que tienen el conocimiento, experiencia y las capacidades decidan en función de las necesidades e intereses dentro de su ámbito personal, profesional o laboral, compartir con una visión de trabajo de cambios en equipos a través de los medios establecidos como las TIC donde, el conocimiento generado y convertido en explícito sea utilizado por todas las personas que requieran de él.

Según, Canals (2003, citado por Gore et al., 2006) el conocimiento resulta ser abstracto para ser gestionado, pero sus activos no, él mismo se encuentra en las bases de datos, los documentos, las capacidades de la gente, los procesos organizativos e, incluso, en la organización del espacio físico, donde los elementos relevantes de la gestión del conocimiento son las personas, la tecnología utilizada, y el contexto.

En efecto, consideran los investigadores que los autores señalados manifiestan a las personas con sus conocimientos y sus decisiones respectivas las responsables de darle



sentido a sus acciones para lograr sus propósitos personales u organizacionales. A su vez, la tecnología viene hacer una herramienta formidable que ha provocado una revolución informática semejante a la revolución industrial con la aparición de la máquina, pero que debe responder a una estrategia administrativa totalizadora.

Por otra parte, el contexto permite entender y asimilar el conocimiento, como un elemento catalizador para la generación de un nuevo conocimiento. Sin lugar a duda, el conocimiento de las personas que laboran en una institución educativa representan el capital personal o moneda de valor necesaria que debe fluir de manera continua y sistemática por todos los espacios donde existan personas, ya que son las personas con sus acciones personales y profesionales, las que dan sentido lógico a sus decisiones con sus valoraciones respectivas, interpretando el significado del conocimiento compartido para su generación, difusión y entrega entre todos los miembros de la organización.

De manera contextualizada, las unidades departamentales de las referidas instituciones universitarias deben propiciar la interacción y el compartimiento de los elementos presentes en los procesos gerenciales y administrativos de las funciones específicas de docencia, investigación y extensión, que produzca el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que prestan a las comunidades respectivas.

Del mismo modo, el proceso de conversión o transformación del conocimiento establece como principio que el conocimiento tácito y explícito creado debe ser intercambiado entre personas o grupos y no unipersonal, ya que el que tiene mayor valor estratégico para las organizaciones es el conocimiento que tiene la gente en su mente (conocimiento tácito) y el explícito que es resultado de la productividad de informes de trabajo o documentos colocados en páginas en el Internet para su posterior utilización.

Esta relación de cooperación, integración y difusión entre personas llevará el conocimiento fluyendo hacia los objetivos previstos en una planificación establecida personal u organizacional. En este orden de ideas, Valhondo (2003), expresa que el conocimiento tiene su origen en la mente de los individuos, como síntesis de diversos aspectos: creencias, experiencias, inteligencia, intuiciones, juicios, valores, y otros. Este conocimiento particular de la gente es transmitido en función de sus intereses y prioridades mediante el lenguaje y la observación. Se manifiesta, además con otros diversos medios para transcribir determinados componentes del conocimiento mediante su codificación formal: base de documentos, correos electrónicos, informes, y otros, que son



ejemplos de formas en que se puede encontrarse el conocimiento.

La situación del conocimiento en la mente de persona y de los medios físicos para el acceso de los mismos planteados por el autor antes citado, han dado lugar a la clasificación ampliamente aceptada que contempla dos categorías: el conocimiento personal o tácito, almacenado en la cabezas de la persona, difícil de formalizar, registrar y articular y que se desarrolla mediante un proceso de prueba y error que va conformando el conocimiento de la gente sobre diversas materias, y el conocimiento explícito, almacenado en medios físicos, en cualquiera de las formas mencionadas anteriormente.

Al respecto, Nonaka y Takeuchi (1998), hacen mención del conocimiento tácito desarrollado por Polanyi, quien lo asocia a la experiencia y es difícil de medir y explicar. En lo que respecta, al explícito es definido como formal y sistemático que puede ser representado por especificaciones de productos, fórmulas científicas y programas contenidos en un computador.

En todo caso, los procesos de conversión del conocimiento dentro del contexto organizacional, se puede decir que la creación de conocimientos comienza con individuos que desarrollan la comprensión sobre cómo realizan una tarea (conocimiento compartido); luego, el conocimiento es dado a conocer a través de la externalización (conocimiento articulado); sistematizado al confrontar los saberes provenientes de diferentes fuentes (conocimiento sistémico); por último, se interioriza al transformarse de conocimiento explícito a tácito (conocimiento operacional).

Dentro de estas clasificaciones, tanto de categorías del conocimiento como formas de conversión, hay que interpretarlas como piezas flexibles que interactúan continuamente, de forma que los diferentes tipos coexisten y contribuyen a activar lo que Nonaka llama la espiral del conocimiento, que a su vez, debe seguir expandiéndose sin pausa como objetivo clave el enriqueciendo la base del conocimiento de las personas u organización.

Con base en los citados autores, como Nonaka y Takeuchi (1998) y Valhondo (2003) entre otros, se desarrolla la teoría que sustenta la dimensión procesos de conversión del conocimiento y los indicadores que miden el conocimiento: compartido, articulado, sistémico y operacional de la variable gestión del conocimiento en la Universidad Popular del Cesar, con sedes en Valledupar y Aguachica, los investigadores genera las siguientes reflexiones:



1. El conocimiento tiene su origen en las mentes de las personas, resultados de su historial acumulado de ideas, experiencias positivas, creencias, valores, y la confianza necesaria.
2. Cuando las personas tienen condiciones necesarias para interactuar con otras personas en un ambiente de cordialidad y confianza, el conocimiento tácito en la mente de las personas fluye de manera que produzca un efecto dómimo sobre las demás personas que integran la organización, donde él mismo se transforme en documentos orales, escritos o virtuales para su posterior utilización y/o repotenciación, redundando en beneficios para las personas involucradas o grupos y la organización como tal.
3. En tal sentido, si los docentes de las distintas especialidades que posean los conocimientos estratégicos necesarios para el cumplimiento de los objetivos institucionales respectivos, se reúnen continuamente en sitios dentro y fuera de las instituciones haciendo labores sociales de compartir. Situación, que permitirá que el conocimiento se pueda repotenciar en algunos que no se encuentran en capacidad de poder realizar sus labores docentes con efectividad en términos de la utilización de todos recursos y medios pedagógicos y didácticos para optimización de los aprendizajes respectivos de las distintas disciplinas en las aulas de clase y fuera de ellas.
4. En líneas generales, la productividad del conocimiento y sus aplicaciones respectivas en situaciones de problemas inherentes a las respectivas comunidades internas y externas señaladas, son respuestas que redundan en soluciones que aportan valor colectivo por parte de trabajos de investigación realizados por la experiencia de los docentes, cursos realizados y estudios de cuarto y quinto nivel de educación superior correspondiente en las áreas de desempeño de los docentes, serán los ingredientes necesarios para la generación, difusión, trasmisión, adquisición e integración de conocimiento tácito y explícito; que permita una óptima gestión del conocimiento en los centros educativos investigados.

Por otra parte, la dimensión mecanismos de transferencia del conocimiento vienen hacer los medios físicos que permiten que el conocimiento generado y difundido por las fuentes correspondientes pueda ser adquirido y utilizado para el desarrollo de los diferentes procesos y acciones correspondientes a la dinámica operativa de las organizaciones en función de las demandas de productos de calidad de sus clientes.

Situación, que mucho tiempo atrás, la transferencia del conocimiento se realizaba



a través de mecanismos de comunicación informal. Donde, el conocimiento pertenecía al que lo poseía, quien a fuerza de costumbre disponía de él de manera inconsciente, sin poner por escrito sus principales fundamentos.

En la actualidad, la transferencia del conocimiento se puede llevar a cabo mediante los mecanismos de comunicación formal o medios estructurados, tales como textos y reuniones programadas e informales como la relación interpersonal que va desde las conversaciones hasta el aprendizaje. Por otro lado, pueden existir los mecanismos formales a través de una infraestructura visible y definida como las TIC.

Por otra parte, existen los mecanismos informales menos visibles constituidos por las conversaciones en pasillos de la empresa, ofreciéndoles oportunidades de transferencia del conocimiento, donde las conversaciones pueden tratar sobre aspectos distintos al trabajo diario, pero pueden a su vez, constituirse en fuente y recepción de intercambio de información de conocimientos relacionados con proyectos, consejos e ideas o puntos de vistas de cómo resolver problemas en el contexto organizacional. Davenport y Prusak (1999, citado por Valhondo, 2003).

Asimismo, Valhondo (2003), manifiesta que un alto porcentaje de información y conocimiento valioso procede de reuniones informales cara a cara, comentarios de pasillos o conversaciones telefónicas. Con el objeto, de articular mecanismos en la organización que apoyen y fomenten el intercambio de conocimientos, que han demostrado ser efectivos como son encuentros o talleres en los que se revisan en grupos las claves del éxito o del fracaso que puede ocurrir cuando no es considerada o prevista en los planes. Este conocimiento generado será muy valioso para ser utilizado en proyectos presentes y futuros.

De acuerdo con el planteamiento anterior, los investigadores destacan que crear un ambiente favorable para que los trabajadores compartan constantemente su saber, representa el eje fundamental para la formación interactiva, que puede efectuarse o bien a través de la experiencia de trabajo o mediante la comunicación entre colegas. Sin embargo, continúa afirmando que la clave de la formación interactiva radica en el principio de dar y recibir, que es lo que ocurre cuando los empleados intercambian conocimientos, superando por su puesto las limitaciones de falta de tiempo.

En el contexto educativo, las universidades siempre han tenido un papel relevante la generación y mantenimiento de la cultura (Identidad) de una sociedad o país.



A la Universidad se le ha considerado el actor principal de la función de formación educativa de nuestra sociedad. En tal sentido, en estas épocas de cambios significativos, está llamada a enfrentar situaciones relacionadas con las nuevas oportunidades que ofrecen las tecnologías, las cuales mejora sensiblemente la capacidad de producir, organizar, difundir y controlar el conocimiento.

Para García (2018), las universidades son instituciones que deben enfrentar los nuevos requerimientos de formación de profesionales; así como, la producción y organización de los conocimientos que necesitan los actores económicos y sociales, específicamente las empresas, que están urgidas de ganar una posición estratégica en la nueva configuración económica de globalización y competitividad, lo cual, redundará en beneficio para la sociedad.

En el mismo orden de ideas, Casas (2015), manifiesta que la universidad siempre ha actuado en función del conocimiento, pero los acelerados cambios científicos y tecnológicos que ocurren en el mundo contemporáneo, le exigen modificaciones en sus parámetros o funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), de manera que pueda responderle con la producción, difusión y transferencia del conocimiento a la sociedad que la hace posible.

Materiales y métodos

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque positivista, el cual surge del empirismo al pretender los investigadores obtener un conocimiento relativo a la variable de estudio a partir de la percepción de la realidad observable sustentadas por teorías previas, valiéndose de técnicas para obtener datos que en su cuantificación y análisis que permiten determinar la naturaleza del problema para generar respuestas validas a las interrogantes planteadas y donde la comprobación emerge como condición necesaria para determinar la validez de lo conocido o por conocer. Tal como fue, el analizar la gestión del conocimiento como proceso clave para el desarrollo de la praxis investigativa en organizaciones inteligentes.

En tal sentido, Hernández y Mendoza (2018) sostiene que el análisis es un procedimiento reflexivo, lógico, cognitivo que implica abstraer pautas de relación internas de un fenómeno o situación en particular, y otros. Mientras que, la investigación analítica tiene como objetivo entender un fenómeno y comprenderlo en términos de sus aspectos menos evidentes.



Asimismo, la investigación tiene un carácter descriptivo, tomando como base el criterio de Fontaines (2012, p. 128) al señalar que la investigación descriptiva “consiste fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores, estableciendo registros de hechos que suceden en determinados contextos o realidades”.

Definido el tipo de estudio se estableció la manera práctica y concreta la forma cómo se abordó la realidad, esto implicó la selección de un diseño que pudiese ser aplicado al contexto de la investigación con la finalidad de determinar las acciones y mecanismos que se deben efectuar para la consecución de los objetivos propuestos y responder a las interrogantes planteadas.

Esta investigación se ubica en el diseño no experimental, ya que se analizó la variable trabajando con hechos reales, sin manipulaciones deliberadas, en donde se observaron los fenómenos tal y como se dieron en su condición y ambiente natural, para después analizarlos; es decir, los investigadores no influyen en ella, pues las situaciones ya sucedieron.

Por otra parte, la presente investigación tiene otra modalidad estrategia que es la de recopilar los datos obtenidos, donde se tipifica de campo, dado que la misma se realiza en contextos institucionales en los cuales se manifiesta la problemática en estudio.

A los efectos de esta investigación la población está conformada por un total de 800 sujetos (Profesores o docentes de la Universidad Popular del Cesar con sede en Valledupar y Aguachica, distribuidos de la siguiente forma: 296 ordinarios activos, 444 contratados y 60 auxiliares docentes que son la base informante de la investigación. Tomando en cuenta que la muestra es una porción representativa de la población, se tomaron 89 sujetos, a partir de la aplicación de la fórmula Sierra (2002).

Ante este resultado, se consideró oportuno estratificar la muestra a fin de precisar los sujetos participantes por Sedes; por ello el muestreo fue estratificado, no probabilístico al azar, es decir se construyeron estratos dentro de la población. Hernández et al. (2014, p .247) afirman al respecto que consiste en un “subgrupo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento”. Distribuyéndose la muestra estratificada, de la siguiente manera: 41 Profesores o Docentes de la Sede Aguachica y 48 de la sede Valledupar de la Universidad Popular del Cesar.

Para desarrollar la investigación, los investigadores elaboraron un instrumento diseñado tipo cuestionario con la finalidad de obtener la información o datos pertinentes que responda a las interrogantes planteadas en los objetivos planteados. A tal efecto, la recolección de los datos fue realizada a través de un cuestionario escala tipo Likert planificado por los investigadores para los efectos de medir el comportamiento de los indicadores establecidos que cuantifican la variable objeto.



Para el estudio de confiabilidad, se procedió a aplicar una prueba piloto al 10% de la población objeto del estudio, quedando representada por diez (10) sujetos, que no forman parte de la población objeto de estudio, obteniéndose un puntaje de confiabilidad alto de 0.96. Además, se realizó el análisis de confiabilidad o alfa de Cronbach utilizando también la fórmula enunciada por Hernández y Mendoza (2018) que permitirá confirmar los resultados obtenidos anteriormente, obteniendo un resultado altamente confiable.

Análisis y Discusión de los Resultados

El análisis de los resultados se realizó sobre la base de los objetivos específicos, dimensiones e indicadores correspondientes a la variable. Posteriormente, se discuten los resultados obtenidos confrontándose con los antecedentes y enfoques teóricos sustentados en el estudio. Los datos obtenidos se presentaron en un conjunto de cuadros, con la finalidad de realizar los análisis estadísticos respectivos.

Tabla 1 *Dimensión: Elementos de la gestión del conocimiento*

Indicadores	ALTERNATIVAS								Promedios	Categoría de análisis
	Nunca		Casi nunca		Casi siempre		Siempre			
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%		
Tecnología utilizada	45	16,9	153	57,3	66	24,7	3	1,1	2,10	Poco Desarrollada
Capital humano	89	25	151	42,4	105	29,5	11	3,1	2,11	Poco Desarrollada
Trabajo en equipo	55	20,6	110	41,2	87	32,6	15	5,6	2,11	Poco Desarrollada
Porcentaje total:									2,14	Poco desarrollada

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos para el indicador relacionado con la dimensión Elementos de la gestión del conocimiento se observa que su promedio general fue de 2,14 ubicándolo en la categoría Poco desarrollada., indicativo de que los docentes en las sedes de la Universidad Popular del Cesar desarrollan poco la gestión del conocimiento a través de los elementos establecidos como medios o herramientas para la generación y transferencia del conocimiento.

Esta situación evidencia que los resultados obtenidos coinciden con lo afirmado por Geraldo (2015) en su trabajo de investigación realizado para los mismos contextos educativos seleccionados en el estudio, donde afirma, que la gestión del conocimiento en estos recintos universitarios es deficiente. Por otra parte, Gómez (2015) en su trabajo de



investigación manifiesta que en la organización objeto de estudio, el proceso de gestión del conocimiento es efectivo, debido a la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación como herramienta de vital importancia para la efectividad de sus procesos.

Tabla 2. **Dimensión:** Procesos de conversión del conocimiento

Indicadores	ALTERNATIVAS								Promedios	Categoría de análisis
	Nunca		Casi nunca		Casi siempre		Siempre			
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%		
Conocimiento compartido	109	30,6	128	36	108	30,3	11	3,1	2,06	Poco Desarrollada
Conocimiento articulado	49	18,4	103	38,6	91	34,1	24	9	2,34	Poco Desarrollada
Conocimiento sistémico	61	22,8	100	37,5	89	33,3	17	6,4	2,23	Poco Desarrollada
Conocimiento operacional	85	31,8	119	44,6	51	19,1	12	4,5	1,96	Poco desarrollada
Porcentaje Total :									2,14	Poco desarrollada

Fuente: Elaboración propia

Con relación a la dimensión proceso de conversión del conocimiento en la Tabla 2, se puede observar que el promedio general por indicador para la misma fue de 2,14 lo que la ubica en la categoría Poco desarrollada, es decir, que los docentes en los Universidad popular del Cesar desarrollan poco la gestión del conocimiento a través de los procesos de conversión del conocimiento en las diferentes unidades departamentales, desvinculándose de la praxis investigativa.

Esta situación contradice, la teoría sustentada por Nonaka y Takeuchi (1998) quienes argumentan que la clave de la creación de conocimiento es la movilización y conversión del conocimiento tácito, con la finalidad de crear conocimiento organizacional como algo opuesto, a la creación de conocimiento individual, apalancado por las prácticas científicas y tecnológicas.

Asimismo, afirma que el proceso de creación de conocimiento se basa en la interacción del conocimiento tácito y explícito dentro de un contexto organizacional y temporal para lograr su crecimiento y desarrollo del conocimiento, alcanzando así los fines establecidos de la organización. Para tal efecto, si los colaboradores que pertenecen a diferentes áreas de la organización contribuyen al entendimiento del raciocinio en colectivo con sentido de compromiso, se alcanzaría un objetivo común.

Tabla 3. **Dimensión:** Mecanismos de transferencia del conocimiento



Indicadores	ALTERNATIVAS								Promedios	Categoría de análisis
	Nunca		Casi nunca		Casi siempre		Siempre			
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%		
Relación Universidad-Empresa	51	19,1	101	37,8	85	31,8	30	11,3	2,35	Poco Desarrollada
Relación Universidad-Comunidad	65	24,3	103	38,6	72	27	27	10,1	2,23	Poco Desarrollada
Relaciones inter institucionales	34	12,7	98	36,7	94	35,2	41	15,4	2,53	Poco Desarrollada
Porcentaje Total :									2,37	Poco Desarrollada

Fuente: Elaboración propia

Finalmente para la dimensión Mecanismos de transferencia del conocimiento en la tabla 3, se muestra el promedio general por indicadores para la misma que fue de 2.37 lo que la ubica dentro de la categoría poco desarrollada. Indicando, que los mecanismos que permiten la cooperación, integración y difusión del conocimiento en las relaciones establecidas entre Universidad Popular del Cesar con el sector empresarial, comunidad e interinstitucionales no están produciendo el efecto necesario para la circulación de esfuerzos compartidos que permitan adaptar nuevas estructuras del conocimiento generado a la realidad existente y futura de sus contextos educativos.

Al respecto, Valhondo (2003) manifiesta que un alto porcentaje de información y conocimiento valioso procede de reuniones informales cara a cara, comentarios de pasillos o conversaciones telefónicas. Con el objeto, de articular mecanismos en la organización que apoyen y fomenten el intercambio de conocimientos, que han demostrado ser efectivos como son encuentros o talleres en los que se revisan en grupos las claves del éxito o del fracaso que puede ocurrir cuando no es considerada o prevista en los planes. En tal sentido, este conocimiento generado será muy valioso para ser utilizado en proyectos presentes y futuros.

Conclusiones

Con relación al objetivo 1, se identificó que los resultados antes analizados indican que en cuanto a las TIC en las instituciones estudiadas, los docentes poco desarrollan una cultura favorable hacia su utilización individual y grupal de la tecnológica de la informática y la instrucción como instrumento pedagógico y didáctico dentro del aula y



fuera de ella, asimismo, se evidencia falta de una política dirigida hacia proveer facilidades para el entrenamiento y actualización de los docentes en los sistemas de la informática y telemática, y finalmente, las instituciones objeto de estudio no disponen de una plataforma tecnológica actualizada para la generación y transferencia de los conocimientos.

En lo que respecta al capital humano, se evidencia la falta de actitudes favorables y de compromisos de los docentes hacia la integración de esfuerzos correspondientes las funciones inherentes al trabajo docente, y por otra parte, el conocimiento individual alcanzado por experiencia o educación corta talleres o cursos y larga de estudios de cuarto nivel posgrado o maestrías o de nivel de doctorado no produce el valor de competencias requeridas para el logro de los objetivos institucionales de las casas de estudios analizadas.

Finalmente, el resultado obtenido a través de la consulta con respecto al trabajo en equipo como estrategia grupal para la generación y ejecución de proyectos conjuntos entre los distintos departamentos de las organizaciones inteligentes objeto de estudio, evidencia una escasa relación bidireccional de persona a grupo, condicionada por la existencia de un ambiente que no favorece la participación colectiva hacia la construcción y transferencia del conocimiento en las respectivas instituciones educativas.

En cuanto al objetivo 2, se evidenció que el proceso de conversión del conocimiento aplicado en las instituciones señaladas, no se activa para su crecimiento y desarrollo del conocimiento, ya que la atmósfera que se respira no promueve la confianza entre docentes para el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias que produzca la transformación del conocimiento tácito en explícito con valor agregado para las instituciones estudiadas.

Con relación al objetivo 3, se caracterizaron los mecanismos de transferencia del conocimiento en las organizaciones inteligentes objeto de estudio, como resultado de los juicios de valor aportados por los docentes consultados reflejaron que no existe una estrategia que permita una vinculación abierta y constructiva entre las universidades y empresas públicas y privadas en materia de socialización, técnica, académica y tecnológica.



Asimismo, las limitaciones endógenas y exógenas entre las sedes de la universidad involucrada y su entorno no propician la generación de programas y proyectos de investigación, que verdaderamente resuelvan los problemas sociales, económicos, técnicos, académicos de las universidades respectivas y de los distintos sectores involucrados que conforman la sociedad en general.

Referencias Bibliográficas

- Alles, M. 2016. Desarrollo del talento humano. Editorial Granica. 2da reimpresión. Argentina
- Casas, M. 2015. Reestructuración de la Universidad Pública. Revista Educación Superior. Vol.11. IESALC/UNESCO. Venezuela.
- Carballo, R. 2014. Innovación y gestión del conocimiento. Método, metodología, sistemas y herramientas de innovación. Ediciones Díaz de Santos. España.
- Choo, Ch. 2019. La organización inteligente, el empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones. México.
- Castells, M. 2000. La era de la información. La sociedad de la red. Vol 1. Alianza. Madrid.
- Collison, C. 2003. La Gestión del conocimiento. Paidós. Barcelona.
- Cope, N. 2014. El conocimiento personal un valor seguro. Prentice Hall. España.
- Davenport, T. y Prusk, L. 2001. Conocimiento en acción. Como las Organizaciones manejan lo que saben. Editorial Pearson. Buenos Aires.
- Fontaines, T. 2021. Metodología de la investigación. Pasos para realizar el proyecto de investigación. Júpiter. Caracas, Venezuela.
- García, C. 2018. La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento. Cuadernos del Cendes N° 37. Venezuela.
- Geraldo, B. 2015. Gestión del conocimiento e investigación en el Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas. Trabajo de Grado. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo. Venezuela.
- Gómez, O. 2015. La gestión del conocimiento en las empresas de servicios a la industria Petrolera desde la perspectiva de las tecnologías de la información y comunicación. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo. Venezuela.
- Sauquet, A. 2006. Gestión y Conocimiento en Organizaciones que Aprenden. Editorial Thomson. México
- Hernández, M. 2007. Gestión del conocimiento e Investigación en los Institutos Universitarios Tecnológicos oficiales del estado Zulia. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Maracaibo. Venezuela.



- Hernández, R. y Mendoza, Ch. 2018. Metodología de la investigación. Rutas cuantitativa, cuantitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. 2014. Metodología de la Investigación. Tercera edición Mc Graw Hill. México.
- Lepeley, M. 2015. Gestión y calidad en educación. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Martín, E. 2016. Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes. Editorial Mc Graw Hill. Madrid. España.
- Ministerio de Educación Nacional MEN, 2019. Manual de gestión del conocimiento institucional. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-407707_galeria_01.pdf.
- Newell, S. 2012. Creando Organizaciones Saludables. Editorial Thomson. México.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. 1998. La Organización creadora del conocimiento. Universidad de Oxford.
- Padrón, J. 2004. El problema de la Investigación universitaria. UNESR. Venezuela.
- Rodríguez, A., Araujo, A. y Urrutia, J. 2016. La gestión del conocimiento científico-Técnico en la Universidad: Un caso y un proyecto. En: Cuadernos de Gestión. 1(1) pp. 13-32.
- Valhondo, D. 2003. Gestión del conocimiento del Mito a la Realidad. Primera parte. Díaz de Santos. España



LA DOCTRINA DE LOS ACTOS PROPIOS EN LOS CONFLICTOS LABORALES

THE DOCTRINE OF OWN ACTS IN LABOR DISPUTES

Cecilio Cedalise Riquelme

Universidad de Panamá. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Panamá
Correo: cecilio.cedalise@up.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1702-0596>

*Autor de correspondencia: cecilio.cedalise@up.ac.pa

Fecha de recepción: 31/08/2022 / Fecha de aceptación: 29/11/2022

RESUMEN

La doctrina de los actos propios que tiene varias maneras de formularse o expresarse (*venire contra factum proprium non valet*, prohibición de obrar contra actos propios y protección de la confianza legítima), como se presenta en la investigación, es utilizada de manera indiscriminada en la solución de conflictos laborales, comprometiendo la eficacia del ordenamiento jurídico que fuese concebido con un rígido sentido proteccionista hacia el trabajador y donde se privilegia la indisponibilidad de sus derechos emanada de las normas de orden público, lo que vino a generar un debate jurisprudencial y doctrinal en nuestra sociedad, después de haberse planteado con rigor científico en países de la región andina y Europa. Esta regla jurídica no puede ser aplicada ni reconocida de forma absoluta en materia laboral, porque aniquilaría el Derecho del Trabajo, a cuya defensa se enfila este artículo que estudia los aspectos básicos de la importada doctrina con el objeto de proponer su necesaria delimitación en nuestro medio, el cual es el producto de una profunda revisión bibliográfica y análisis crítico sobre el tema en cuestión.

Palabras claves: *venire contra factum*, *verwinkung*, *estoppel*, actos propios.

ABSTRACT

The doctrine of own acts that has several ways of formulating or expressing itself (*venire contra factum proprium non valet*, prohibition of acting against own acts and protection of legitimate expectations), as I notice in the investigation, is used indiscriminately in the solution of labor towards the worker and where the unavailability of their rights emanating from the norms of public order is privileged, which came to generate a jurisprudential and doctrinal debate among us, after having been raised with scientific rigor in countries of the Andean region and Europe. This legal rule cannot be applied or recognized absolutely in labor matters, because it would annihilate Labor Law, to whose defense this article is directed, which studies the basic aspects of the imported doctrine in order to propose its necessary delimitation in our environment.



Keywords: Venire contra factum, verwinkung, estoppel , Own Acts.

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.

La doctrina de los actos propios es una creación jurídica, nacida en la cuna del Derecho Privado, cuya mayor difusión tuvo y tiene cabida en los sistemas normativos foráneos después de un intenso debate jurisprudencial y académico, ampliándose su radio de acción al invadir el ámbito del Derecho del Trabajo, lo que ha motivado su estudio en nuestro medio con el objeto de saber si es o no procedente aplicarla en la solución de conflictos laborales. Dicha corriente propone sustituir los principios rectores de esa disciplina jurídica cuando se impone esa regla jurídica de contenido residual cuyo reconocimiento se produce ante la ausencia de norma aplicable o para desnaturalizar aquellas disposiciones vigentes.

Cuando el máximo órgano de la jurisdicción de trabajo hizo alusión a la inaplicabilidad de la doctrina de los actos propios en un conflicto laboral, hace más de diez años, surge la idea de explorar y reflexionar sobre esa temática con el fin de preparar una investigación académica de tercer nivel, nunca iniciada ni cristalizada por lo acertado del precedente, pero ante el cambio de criterio y variedad de opiniones entre juristas (respecto de su vinculación y mecánica de actuación) se vuelve a retomar el interés por las distintas cuestiones problemáticas de la doctrina de los actos propios, creyendo necesario esclarecer puntos controvertidos y dejar establecida la posición acerca de esta herramienta que opera entre las partes, no así para el juez, pese a que pueda ser aplicada oficiosamente dentro de un litigio, si concurren sus condiciones operativas. Se depende, entonces, que la Sala Tercera de la Corte Suprema de Justicia ha venido debatiendo sobre la aplicabilidad de la doctrina de los actos propios en la solución de los conflictos laborales, sin que se hayan precisado ciertos elementos fundamentales de la figura ni definido de forma clara y uniforme su alcance en esa rama del derecho.

La aplicación de la doctrina de los actos propios en contra de las reclamaciones entabladas por los trabajadores, siguiendo una corriente expuesta en el derecho extranjero, representa el objeto central de esta investigación porque dicha tendencia es cuestionada en nuestro medio, ya que su absoluta utilización implica el desconocimiento del sistema garantista que fue concebido en el Derecho del Trabajo para salvaguardar los derechos del sujeto débil de la relación laboral, lo que constituye su epicentro y la función histórica de esa disciplina jurídica. Dicho trabajo ha sido elaborado con un enfoque científico, pensando en la defensa y la eficacia del ordenamiento jurídico laboral (fines que no pueden ser ignorados debido a su impacto en la vida social), y recordando que estrictamente su reconocimiento implica una labor judicial frente a los hechos probados en el proceso, la cual es vista como un reducto de la libertad del juez.

El estudio busca dar respuestas a varias preguntas entre ellas ¿si es viable resolver un conflicto de trabajo, como por ejemplo cuando se debate la calificación del vínculo entre quien prestó el servicio personal y quien lo hubiera recibido, empleando la doctrina de los actos propios?, ¿si el acuerdo que refleja la conducta entre las partes tiene prevalencia ante la existencia de normas de orden público, rasgo característico de las normas



laborales? o, más concretamente, ¿si el juez de trabajo puede rechazar el reclamo del trabajador que pretenda el reconocimiento de un derecho o el pago de un crédito establecido en la ley, aunque haya acordado no exigirlo cuando suscribió el documento se comprometió a no cobrarlo o a renunciar a dicho derecho? Esas interrogantes pudieran encontrar respuestas en sentido afirmativo o negativo, dependiendo de la posición que se asuma frente a dicha regla jurídica y su radio de acción en otras ramas del derecho, lo que se descubre a lo largo de este trabajo donde se establece una inclinación filosófica. El desarrollo de este producto toma en cuenta su construcción dogmática desde su origen histórico, aquellas tesis antagónicas de su proyectada aplicación en los conflictos laborales y los distintos juicios de valor que sobre su contenido, alcance y efectos se han venido planteando entre los expertos civilistas y laboristas.

Dada la importancia teórica y práctica de este tema, se presentan estas consideraciones no con el ánimo de agotarlo, sino de revelar lo complejo de su contenido, tal como se aprecia con la precisión que lanzara un respetado sector de la doctrina civilista cuando sostuvo que la prohibición no impone la obligación de no hacer sino, más bien, impone un deber de no poder hacer, dando lugar a que se diga que no se puede ir contra los actos propios; sugiriendo con ello que es una pieza clave del derecho.

2. CONSTRUCCIÓN DE LA DOCTRINA DE LOS ACTOS PROPIOS EN EL DERECHO PRIVADO.

La doctrina de los actos propios, es una figura cuyo origen se remonta a tiempos muy remotos, específicamente surgió frente a situaciones derivadas de los vínculos sujetos al derecho común que implicaron una revelación frontal contra las conductas incoherentes o contradictorias que atentaban contra la buena fe, principio que gobierna el tráfico de relaciones jurídicas entre los individuos que expresan su libre voluntad, resguardada como pilar y postulado autónomo, que busca el fortalecimiento de la certeza y confianza dentro de la sociedad. Obviamente, queda claro que ella no es de reciente aparición en la ciencia del derecho y es una institución que fue construida en el campo del Derecho Privado, aunque su utilización se viene expandiendo a otros ámbitos jurídicos. Se incluye en esta parte una cortísima reseña histórica, junto con su naturaleza jurídica, conexiones con figuras afines, presupuestos, efectos, alcance y límites (todos aspectos estructurales), los cuales permiten identificar claramente esta figura antes de aplicarla cuando sea reclamada o invocada dentro de un conflicto sometido a escrutinio judicial o reconocerla oficiosamente por el juez.

A. ORIGEN Y NATURALEZA JURÍDICA: PRINCIPIO O REGLA DE DERECHO.

La idea que nadie puede ir válidamente contra sus propios actos, estudiada en una vieja monografía (Diez Picazo Ponce De León, 1963), no aparece formulada claramente dentro



de un texto, fragmento o pasaje en el Derecho Romano, aunque su rastro pudo ser ubicada en la regla *adversus factum suum quis venire non protest*. El mecanismo utilizado para sancionar la inadmisibilidad consistió en reconocer una excepción frente a la acción o conceder una réplica frente a una excepción civilmente fundada dentro de variados juicios. Durante el recorrido histórico que hizo el autor acerca del criterio sobre la inadmisibilidad del *venire contra factum proprium* que implica desconocer el hecho o acto propio que contraviene otro aparecido con anterioridad, ya que atenta contra la confianza y buena fe, se pudo apreciar que ella tuvo su verdadero origen en el Derecho Intermedio, obviamente, bajo distintas expresiones y situaciones concretas definidas en controversias litigiosas.

La doctrina de los actos propios, cuya raíz histórica se halla ciertamente en el aforismo del *venire contra factum non proprium non valet*, no funciona como un principio general del derecho como fuera considerada en sus inicios por la jurisprudencia española, conforme las enseñanzas de los clásicos. Con ello se niega que su naturaleza jurídica, sea verla como principio general del derecho, puesto que se trata de una verdadera expresión de la ciencia del Derecho, que define una convicción científica que tiene un valor normativo, al ser utilizada como un criterio pretoriano destinado a resolver litigios que lleguen a ser planteados en los tribunales. No es un principio general del derecho, al no ser considerada como aquellas líneas directrices que informan el ordenamiento jurídico ni colman sus vacíos (como fuente del derecho), sino que es una manifestación concreta de lógica jurídica, a menudo empleada por el juez, en función de situaciones específicas sometidas a escrutinio judicial. Por eso, se ha dicho que la inadmisibilidad de *venire contra factum proprium*, que no es sostenible como un autónomo principio general del derecho, sea fácilmente viable como derivación necesaria e inmediata de un principio general universalmente reconocido: el principio (Diez Picazo Ponce De León, 1963).

Entonces, se desprende que la doctrina de los actos propios, genética y funcionalmente, se encuentra ligada al principio general de la buena fe, por lo que no puede asignársele una naturaleza autónoma e independiente; quedando consecuentemente determinada su naturaleza jurídica, como una regla del derecho, la expresión que nadie puede ir válidamente contra sus propios actos. Una regla de derecho, derivada de la buena fe, según (Castillo y Sabroso, 2009) que fundamenta la teoría de los actos propios no puede ser considerada como un principio general de derecho, en la medida que su aplicación no es universal, mayoritaria y sin excepciones, pese a que no reparan en las distintas denominaciones que ha recibido como brocardo, máxima o aforismo.

En cuanto a la naturaleza jurídica, (Borda, 1993a y 2010b) viene recalando desde hace algún tiempo que la doctrina de los actos propios constituye una derivación del principio de buena fe, concretamente porque resume el sentido de una institución, que admite excepciones, reconoce un principio superior del cual proviene y abarca una menor cantidad de situaciones venidas de su fuente, la buena fe. Cuando en su acabado estudio pondera el origen histórico y naturaleza jurídica del *venire contra factum proprium non valet*, (Corral, 2010) coincide que se trata de una regla jurídica que fuera desarrollada por los glosadores del medioevo, Bártolo de Sassoferrato y Baldo di Ubaldi, en virtud de



variadas enunciaciones y expresiones (brocardo, aforismo, adagio y máxima), hasta llegar a ser propuesta como una doctrina en el sistema latino continental, muy conectada con la figura del *estoppel*, tan típica del *common law*. Considera que el adagio del *non venire* consiste en que no es admisible otorgar efectos jurídicos a una conducta de una persona que se plantea en contradicción flagrante con un comportamiento suyo anterior. Dicha construcción magistralmente reseñada en el ensayo muestra los puntos claves de su formación y formulación en la jalonada y apretada evolución histórica que fue plasmada. Se precisa acertadamente su evolución cómo fue reconocida por los romanos, explicada por los glosadores, propagada a los sistemas latinos como doctrina y, finalmente, diferenciada del *estoppel* que opera en el derecho anglosajón. Esta corriente es seguida por (Jaramillo, 2014), cuando en su laureado trabajo doctoral ratifica que ella es una emancipación directa de un principio que, por su espectro y proyección, sí es general: el de la buena fe, un ejemplo esclarecido y paradigmático. Prevalentemente, tiene rango de regla (*regulae iuris*), expresión que prefiere entre el amplio haz existente, aun cuando se adhiere a la de principio jurídico, que no principio general, que no son idénticos. Tras la revisión exhaustiva de la literatura citada, se señala que la doctrina de los actos propios, representa una proyección *sui generis* de la buena fe, puesto que ella operaría ante la invocación expresada de uno de los sujetos que enfrenta el ejercicio de un derecho, que destruye la confianza emanada de una conducta pasada, cuando se den ciertas condiciones operativas.

Es bueno anotar que la doctrina de los actos propios suele encontrar en la teoría del negocio jurídico una notable zona de aplicación que condujo a que fuesen equiparadas ambas figuras jurídicas, específicamente la inadmisibilidad de desligarse de un negocio jurídico y la prohibición de ir contra los propios actos, siendo que no es necesario acudir a la primera para entender y aceptar que la vinculación con la segunda obedece a los efectos del consentimiento y a la declaración de voluntad. Cabe recordar que el negocio jurídico es un acuerdo de voluntades destinado a un resultado específico que el ordenamiento normativo tutela y protege de otros hechos o actos. La declaración de voluntades puede ser recepticia o no, tácita o expresa, involucrando renuncia de derechos (elemento que se asemeja a la doctrina de actos propios), y finalmente es susceptible de ser ineficaz o gozar de ineficacia o de nulidad absoluta por los mecanismos de anulación.

También es conveniente diferenciarla de la *exceptio doli* o la excepción de dolo que persigue enervar o paralizar una acción dolosa que hubiere sido emprendida por un sujeto o una persona, lo que implica que la intención es un aspecto esencial en esta figura que no siempre está presente en la doctrina que se estudia en este trabajo.

B. RELACIONES CON FIGURAS AFINES DEL DERECHO ANGLOSAJÓN Y EUROPEO.

La doctrina de los actos propios no debe ser confundida con el *estoppel* ni con la *verwinkung*, institutos fascinantes desde el empirismo de Derecho comparado y el punto de vista científico. Ellas cuentan con un parentesco histórico e ideológico, al igual que muestran divergencias entre sí, nos viene explicando (Diez Picazo Ponce De León, 1963), cuando resalta ciertas consideraciones de juristas continentales y anglosajones.



Su íntima relación descansa en la idea que todas ellas persiguen frenar la contradicción, incoherencia y la erosión de confianza legítima, siendo herramientas o categorías que fueron reconocidas desde la jurisprudencia para imposibilitar o impedir que sea válidamente ejercido un derecho en desmedro de otro. El origen de la primera se encuentra en el Derecho inglés y la segunda en el Derecho alemán, como se destaca en la literatura difundida por la doctrina científica, siendo ambas una creación de los tribunales de justicia o, más bien, fruto de la práctica jurisprudencial. Sobre este particular, es bueno acudir a la aproximación conceptual de (Borda, 2010), (Tur Faúnez, 2011) y (Jaramillo, 2014), donde ponen de manifiesto que tales institutos vienen a ser una irradiación directa del adagio *venire contra factum proprium*, e indirecta de la *bona fides*, pudiendo diferenciarse de la apariencia jurídica, retraso desleal y abuso del derecho.

Dichas figuras suelen ser diferenciadas por razón de su alcance, contenido y ámbito jurídico, según entiendo de lo explicado por prestigiosos autores cuando recuerdan que el *estoppel* vino a ser concebido como un instrumento procesal, técnicamente, destinado a impedir que una persona en el curso de un proceso alegue y pruebe la falsedad de algo que ella misma ha representado, con sus palabras o con su conducta, como verdadero. Lo que llega a protegerse es la apariencia. Es un medio defensivo que sólo opera por expresa invocación de la parte, pues, no procede de oficio. En tanto, la *verwinkung* implicaba e involucra la abstención del ejercicio de un derecho con el objeto de salvaguardar la confianza legítima lograda con otra persona, esto es, que ocurra una conducta omisiva, de inacción o no ejercicio de un derecho, procurando mantener la lealtad o franqueza con otra persona.

C- PRESUPUESTOS Y REQUISITOS DE SU APLICACIÓN.

La tantas veces mencionada regla de derecho que opera como mecanismo jurídico, según (Diez Picazo Ponce De León, 1963), lleva a que fuesen examinados los presupuestos de aplicación de la norma que decreta la inadmisibilidad del ejercicio contradictorio de un derecho o, también, la inadmisibilidad de la pretensión contradictoria, los cuales son: 1. Que una persona haya observado, dentro de una determinada situación jurídica, una cierta conducta jurídicamente relevante y eficaz. 2. Que posteriormente esta misma persona intente ejercitar un derecho subjetivo o una facultad, creando una situación litigiosa y formulando dentro de ella una determinada pretensión. 3. Que entre la conducta anterior y la pretensión posterior existe una incompatibilidad o una contradicción, según el sentido de la buena fe hubiera de atribuirse a la conducta anterior. 4. Que, en ambos momentos, conducta anterior y pretensión posterior, exista una perfecta identidad de sujetos. Estas son las condiciones, delimitaciones y exigencias que necesariamente deben concurrir para la aplicación de la doctrina de los actos propios, catalogada como una regla de derecho, las cuales se explican por separado y de forma resumida más adelante.

En la doctrina española otros autores que se han ocupado de examinar los presupuestos y requisitos de aplicación del *venire contra factum proprium*, donde se comenta la última jurisprudencia civil del Tribunal Supremo de España, (Rogel Videl, 2009), destaca sus matizaciones y precisiones, bajo el énfasis siguiente: 1) los actos propios han de ser válidos, eficaces, permitidos y lícitos; 2) se requiere una conducta vinculante y



contradictoria; 3) la contradicción ha de ser palmaria; 4) los actos que se reputan contradictorios han de haber sido realizados por una persona con la misma representación. También (Tur Faúndez, 2011), sintetiza los presupuestos de aplicación de la doctrina de los actos propios, cuando resalta que ellos aluden únicamente a la conducta vinculante, pretensión contradictoria e incompatible y a la identidad de sujetos. Y en la más reciente publicación sobre el tema en cuestión, elaborada (Jaramillo, 2014), al pasarle revista a este tema los numera e identifica así: la existencia de una conducta relevante, inequívoca y objetiva, la cual despierta confianza legítima con el otro contratante; una conducta ulterior de carácter contradictoria, con la cual se mancilla dicha confianza primigenia; identidad de sujetos; y la existencia de perjuicio real o potencial.

Asimismo, en la doctrina andina (Borda, 2010) identifica tres condiciones o requisitos para que pueda ser aplicada de la teoría de los actos propios, que son: una conducta anterior relevante y eficaz (conducta vinculante), el ejercicio de una facultad o de un derecho subjetivo por la misma persona que crea la situación litigiosa debido a la contradicción -atentatoria de la buena fe- existente entre ambas conductas (pretensión contradictoria), y la identidad de sujetos que se vinculan en ambas conductas (identidad de los sujetos), agrupados todos como presupuestos de aplicabilidad; por su parte, (López Mesa, 2013) considera que además de los presupuestos mencionados es necesario que se cumplan determinados requisitos entre ellos: que sea operada por el juez como una regla de juicio, que no sea reconocida cuando el cambio está autorizado por la normativa, que sea aplicada de forma residual, que se aplique a conductas judiciales y extrajudiciales, que proceda de oficio inclusive, que la conducta no haya sido viciada, que se haga valer como excepción, que procesalmente opere como defensa de fondo, que alcance o vincule a la administración pública y también el obrar del juez o tribunal, etc.; y (Canteros, 2017) cuestiona que dicha doctrina deba considerarse como una sanción procesal, puesto que se trata de una cuestión o extremo que pertenece a una teoría de derecho de fondo y no del derecho adjetivo como le nombra, debiendo ser diferenciada de la mala fe procesal.

El primer requisito hace alusión a la existencia de una *conducta vinculante*, considerada como la conducta primigenia, por medio de la cual se revela una determinada actitud de la persona que muestra intereses puntuales dentro de la relación jurídica, mantenida con otra persona. Es obvio, que la conducta desplegada debe tener la virtud de generar confianza frente a terceros. Además, dicha conducta debe ser jurídicamente eficaz, puesto que al ser invalida no se puede volver lícitamente contra ella, esto es, que si la conducta no es válida no podrá invocarse la doctrina de los actos propios, ya que no produjo efectos o consecuencias jurídicas por ser ineficaz. Por ende, se ha dicho que si el acto es ineficaz o inválido podrá ser atacado o impugnado sin que ello importe una violación a la doctrina de los actos propios, pues se transgrede el orden público, la costumbre o el ordenamiento jurídico.

El segundo y tercer requisito se apila o concentra en la *pretensión contradictoria* que encierra un nuevo acto o conducta distinta, realizada con posterioridad a la que fuera expresada previamente, buscando obtener del otro sujeto un comportamiento determinado puesto que importa el ejercicio de un derecho subjetivo digno de protección en otro



contexto, siendo inadmisibles porque contravienen la primera conducta. Debe repetirse que el derecho subjetivo esgrimido en la pretensión sería lícito si no hubiera aparecido una primera conducta. Si se toma como base esa conducta vinculante, resulta inadmisibles ejercer un derecho subjetivo, aunque válido, dado que es contradictorio del propio comportamiento. La pretensión nacida de la segunda conducta traerá repercusiones contra terceros, causando daños o perjuicios, necesariamente; esto es, que se traduce en el perjuicio hacia un tercero.

El cuarto y último requisito tiene que ver con *la identidad de sujetos* involucrados en los actos ejecutados, esto es, aquellas personas que intervienen en ambas conductas, teniendo que ser los mismos sujetos, activo y pasivo, quienes se encuentren conectados con dichos actos. El sujeto activo queda reflejado como la persona que observara determinada conducta, con fundamento en una facultad o derecho subjetivo, teniendo que ser el mismo que pretende luego contradecir esa primera conducta; en tanto, que el sujeto pasivo es la persona que vino a ser el beneficiario o receptor de ambas conductas, teniendo también que ser el mismo. Si falta la identidad no podrá aplicarse la doctrina de los actos propios.

Todos esos requerimientos han sido establecidos tanto en la órbita jurisprudencial como en la vía legal, en la mayoría de los sistemas jurídicos, según viene evocando la doctrina científica. Por tanto, se advierte que esas exigencias llegaron a ser previstas con objeto que fuese reconocida la doctrina de los actos propios o que se declare que ella procede cuando corresponda. En otras palabras, dichas imposiciones son necesarias para la cabal aplicación del *venire contra factum*.

D. CONSECUENCIAS JURÍDICAS

La pretensión contradictoria reflejada en el acto que el ordenamiento jurídico no protege y es reprobado por su incoherencia, como dijo (Diez Picazo Ponce De León, 1963), luego que fuese analizado el problema de las consecuencias jurídicas de esta doctrina que comprende dos aspectos, a saber: la sanción de la contradicción y el mecanismo de actuación, no siempre tratados de forma unánime en los distintos sistemas normativos. Las posibles sanciones estudiadas y propuestas son el resarcimiento del daño causado, la privación del derecho, la ineficacia del acto que era a priori eficaz.

El resarcimiento que se persigue como sanción ante la contradicción, en principio, es cuestionado porque tiene el inconveniente que no repara dicha pretensión de forma específica, sino el acto dañoso en general. Tampoco sirve como sanción para el titular de la conducta contradictoria la privación del derecho, dado que el posterior comportamiento no se extingue ni pierde el derecho, sino que únicamente se limita o impide el ejercicio del mismo, lo cual no siempre es fácil de apreciar dentro del tráfico jurídico. No resulta aconsejable como sanción la ineficacia, si es vista como irregularidad de los negocios jurídicos, sino, más bien, la inadmisibilidad de la pretensión contradictoria que se produce sólo como el efecto de la doctrina de los actos propios. La inadmisibilidad de una pretensión supone la facultad del obligado de rehusar legítimamente el comportamiento exigido y, a su vez, procesalmente hablando implica la desestimación de la demanda.



Sobre la forma de cómo hacer valer esa regla de derecho dentro del proceso judicial correspondiente, esto es, cuál es el mecanismo de actuación de la doctrina de los actos propios, es necesario recordar que se han ofrecido varias soluciones a dicha problemática tanto en la doctrina científica como en la jurisprudencia comparada.

Así, se ha venido exponiendo que esta regla de derecho puede ser formulada como una excepción o defensa del demandado, sujeto pasivo en la relación procesal, aunque también puede ser invocada como una réplica u objeción propuesta por el demandante que contraviene lo planteado por el otro dentro del juicio. No es sólo un medio defensa, ejercida por el demandando, sino también una réplica u objeción que puede ser argüida por el actor frente a la posición del demandado. Bajo este enfoque la doctrina de los actos propios puede ser reconocida después de las alegaciones hechas por las partes ante el juez, ya que éste no tiene la facultad de imponerla sin que hubiera sido alegada expresamente. También se expuso que existe la posibilidad de aplicar de oficio la doctrina de los actos propios, aunque no haya sido alegada por las partes, basado en el principio de *iura novit curia*.

Entonces, queda claro que el mecanismo de actuación de la doctrina de los actos propios se concreta mediante excepción, réplica u objeción, cuando es estimable a instancia de parte; y, por iniciativa oficiosa, cuando es apreciable por el juez al aplicar el derecho sin que fuera invocado por ninguna de las partes, como es anotado en el famoso estudio crítico del autor citado.

E. ALCANCE Y LÍMITES.

Como corolario de todo lo antes establecido importa remarcar también el alcance y límites de la doctrina de los actos propios, indicando que ella invade otros ámbitos de la vida social, pues no se reduce al entorno del Derecho Privado donde se encuentra su fuente u origen primigenio, naturaleza jurídica, presupuestos y efectos, sino que se extiende al Derecho Público, específicamente al ámbito del Derecho Administrativo e incluso a la esfera del Derecho del Trabajo, disciplina ésta donde tiene una cuestionada aplicación como preciso más abajo en esta investigación. El reconocimiento de dicha figura se proyecta al campo del Derecho Procesal, lo que implica que va más allá de su contenido dentro del tráfico jurídico privado o del derecho material, ya que su actuación se concreta o vierte en el proceso judicial donde la pretensión contradictoria ejercitada es excepcionada o replicada por el sujeto pasivo de la comportamiento o acto incoherente o inconsistente.

Siguiendo la exposición de (Jaramillo, 2014) con respecto a los rasgos distintivos de la doctrina de los actos propios, sucintamente puede decirse que ella tuvo origen pretoriano y se le dio luego plena cabida normativa; que su reconocimiento se logra en la actividad judicial e igualmente se proyecta en el plano extrajudicial; que la conducta objeto de valoración tiene que ser esencialmente objetiva; que se prescinde de la conducta intencional o premeditada del sujeto activo; que la conducta contradictoria implica el ejercicio de un derecho subjetivo lícito o con apariencia de licitud; que no todas las conductas incoherentes o contradictorias están arropadas por la regla del *venire*; que ella



tiene aplicación subsidiaria o residual, pues, no es automática ni generalizada sino que opera de manera limitada; que se trata de una regla de juicio primordialmente, por lo que la actuación del juzgador debe ser realizada con prudencia, siempre que se reúnan las condiciones operativas; que su aplicación puede ocurrir de forma oficiosa por parte del juez, aunque su procedencia normalmente es dispositiva.

Todos esos caracteres permiten identificar la doctrina de los actos propios, al igual que sirven para precisar su alcance y fijar los límites dentro del correspondiente ámbito jurídico, cuando tenga que ser reconocida en un caso determinado o en un contexto específico.

3. APLICACIÓN DE LA DOCTRINA DE LOS ACTOS PROPIOS EN LA ESFERA LABORAL.

La prohibición de ir contra los propios actos en el Derecho del Trabajo, es una cuestión apasionante dentro de la literatura que muestra las posiciones que se vienen presentando en dicho ámbito jurídico, por razón de la vigencia de la buena fe y/o la eficacia de la indisponibilidad de derechos laborales, ambos principios reconocidos en los diversos sistemas normativos existentes en el derecho comparado y dentro del ordenamiento laboral vigente. Este tema se ha convertido en una problemática poco estudiada dentro del plano nacional, por lo que se hace necesario plantear ciertas reflexiones teóricas y prácticas, acompañadas de las consideraciones y experiencias foráneas, buscando un camino con enfoque distinto al seguido en los tribunales locales. Por ello, se impone el estudio y revisión de las fuentes bibliográficas más reconocidas que tratan la temática, tanto en el sistema normativo europeo como en el derecho latinoamericano, siempre escogidas por el rigor científico del abordaje realizado por los especialistas y juristas de los citados continentes. Bajo este epígrafe se hace alusión al énfasis y tratamiento que hizo el derecho argentino y chileno, primordialmente, tras la acogida de la doctrina creada y difundida primero por el derecho español.

En los distintos sistemas normativos se acusa una tendencia expansiva de la doctrina de los actos propios hacia otras ramas del derecho, incluyendo a aquella que se ocupa de regular las relaciones de trabajo, basándose o apoyándose en postulados y conductas como la buena fe y buenas costumbres que irradian a todos los ordenamientos jurídicos, potenciando la confianza entre las personas que han conformado diversas relaciones jurídicas, las cuales conducen a dar o establecer certeza jurídica. Las implicancias de la buena fe en el ámbito del contrato de trabajo, vista aquella como regla de conducta para las dos partes que se encuentran vinculadas en esa relación jurídica, están referidas a la realización del contenido propio de las prestaciones voluntariamente asumidas, a la posibilidad de su ejecución y a la efectiva voluntad de correspondencia a la confianza. En el Derecho del Trabajo la buena fe, como concepto ético que facilita la convivencia pacífica y prospera entre las personas de una comunidad basada en la confianza, al decir de (García Viña, 2014), cumple cuatro funciones concretas: programática, integradora, interpretadora y limitadora de los derechos subjetivos. Estas tareas reflejan las dimensiones y fuerza que tiene la buena fe, en cuanto regla de conducta de cualquiera de las dos partes de la relación laboral (empresario y trabajador), y claramente justifican o determinan su presencia en esta rama del derecho.



Existe cierta resistencia a esa faceta expansiva en materia laboral, dado que quebranta uno o varios de sus rasgos o pilares medulares como son: la reducción de la autonomía de la voluntad del trabajador, basada en la vigencia de las normas de orden público que rigen el ordenamiento laboral (denominadas normas de derecho necesario), y que conllevan a la irrenunciabilidad e indisponibilidad de sus derechos laborales, contribuyendo todo ello a establecer todo un sistema de protección especial de los derechos reconocidos a favor de los trabajadores y, por supuesto, se convierte en uno de los soportes claves de esa disciplina jurídica. Por lo tanto, con anterioridad, se ha dicho que el carácter imperativo de las normas laborales garantiza su efectividad, lo que implica que se aplican directa e inmediatamente al contrato de trabajo y se imponen a la voluntad de las partes del contrato de trabajo, derivando en su inderogabilidad y en la prohibición de renuncia por el trabajador de los derechos reconocidos por las normas laborales.

Con relación a esta última corriente, al cuestionar la aceptación de las transacciones relativas a derechos reconocidos en convenios colectivos estatutarios, (López Mesa, 2014) sostuvo que el espacio que el Derecho del Trabajo concede a la autonomía individual se encuentra absolutamente condicionado, como es sabido, por los principios de inderogabilidad e indisponibilidad de derechos: mediante el primero, que se corresponde con el momento del nacimiento, se garantiza la adquisición por el trabajador de los derechos reconocidos en disposiciones legales y convencionales de derecho necesario; mediante el segundo, que se refiere al momento posterior de ejercicio de los derechos, se pretende evitar que el trabajador disponga de los mismos. Ambos principios son, en consecuencia, dos caras de la misma moneda, pues mientras la inderogabilidad limita los poderes de la autonomía individual, la indisponibilidad logra que los derechos permanezcan en el estado y con el alcance con que son reconocidos por la norma.

Entonces, se ratifica que el principio de indisponibilidad de derechos se configura como uno de los mecanismos tendientes a asegurar la efectividad de las disposiciones laborales a través de la limitación de los poderes del empresario en la relación de trabajo. Esta conexión del principio con la necesidad de limitar la posición contractual de supremacía del empleador explica que la prohibición de renuncia de derechos se haya mantenido desde los orígenes del Derecho del Trabajo, pese a suponer una clara restricción a la doctrina de los actos propios y una aparente inversión del principio de la renuncia de derechos con plena validez en materia civil. Así, se otorga primacía al carácter tuitivo del Derecho del Trabajo, a la norma colectiva sobre la individual, sobreponiéndose claro está sobre la doctrina de los actos propios.

Ante lo indicado cabe establecer la diferencia que existe entre renuncia y transacción, ambas figuras controvertidas en el Derecho del Trabajo, debido a sus implicaciones lesivas y nocivas en ese ámbito jurídico. Se entiende que la primera implica un acto voluntario y unilateral, por medio del cual un sujeto que es titular de un derecho, se desprende del mismo y/o hace abandono de su derecho subjetivo reconocido a su favor en el ordenamiento jurídico; mientras que la segunda entraña un negocio jurídico bilateral que realizan dos personas, formalizando un acuerdo sinalagmático o compromiso



contractual, dirigido a zanjar diferencias existentes entre las partes de un litigio o, en su caso, encaminado a ponerle fin al proceso iniciado.

No es ocioso recordar que el principio de irrenunciabilidad de derechos laborales alude a la imposibilidad jurídica que es impuesta al trabajador de privarse de sus derechos patrimoniales que han sido establecidos en las normas laborales (legales, convencionales y reglamentarias), ya sea que se trate de derechos adquiridos como aquellos que están en curso de adquisición; siendo lógico que no puede el trabajador abandonar o dejar ningún beneficio propio reconocido por el ordenamiento laboral. Esta es una regla que opera de modo distinto en el ordenamiento común o derecho privado, por razón del principio de la autonomía de la voluntad que impera en ese ámbito del derecho.

En resumidas cuentas, la inderogabilidad de las normas laborales no debe ser confundida con la indisponibilidad de derechos de los trabajadores, pese a que ambas tiendan a potenciar la preservación y defensa de los derechos reconocidos en favor de los trabajadores dentro del ordenamiento jurídico laboral, por lo cual se ha dicho que la primera como regla está referida a la eficacia y aplicación del régimen laboral por encima de la voluntad de las partes y la segunda alude al poder de disposición que tiene el trabajador sobre un derecho que no esté fundado en una norma imperativa. Así, la imperatividad e indisponibilidad tienen un mayor sentido y alcance en el Derecho del Trabajo, que va más allá del reforzamiento de la igualdad de las partes, y que se tradujo históricamente en el principio de irrenunciabilidad de derechos laborales.

A. CRITERIOS JURISPRUDENCIALES FORMULADOS EN EL DERECHO ARGENTINO Y CHILENO.

Ahora se hace alusión a ciertas decisiones de los tribunales sudamericanos, relacionadas con el tema objeto de estudio, cuyos razonamientos fueron elaborados en función de sus ordenamientos jurídicos y su tradición al momento de colmar lagunas en las distintas ramas del derecho. Los criterios asumidos están destinados a resolver la interrogante sobre si ¿el juez laboral puede resolver una causa sometida a su escrutinio con una doctrina alejada de las normas laborales, cuya filosofía y finalidad no corresponde a la jurisdicción social, teniendo que ser aplicadas esas disposiciones debido a su función específica? Desde hace mucho tiempo, la literatura jurídica de la región andina, viene estudiando los aspectos estructurales de la doctrina de los actos propios, cuya utilidad ha sido reconocida según el tratamiento dispensado por los tribunales argentinos como revela una publicación más reciente y, además, se viene puntualizando que ella tiene cabida en el ámbito jurídico donde impera el orden público, según se aprecia en distintos pronunciamientos jurisprudenciales que son objeto de respaldo y/o censura por las variadas aportaciones doctrinales, las cuales vienen explicando esta interesante herramienta pretoriana. Así, (M. López, 2013), continúa diciendo que no es cierto que en las materias donde rige el orden público no se pueda aplicar nunca la doctrina de los actos propios; pues la doctrina de los actos propios tiene dos diversos campos de aplicación: uno es en materia de disposición de bienes y otro, simplemente, en materia de veda de volubilidad de alegaciones.



Esa derivación inmediata, necesaria y directa del principio de la buena fe, según el autor citado, veda la emboscada, la volubilidad, la contradicción de un sujeto obligacional extrajudicialmente y de un sujeto procesal en el foro. Por ende, aún en materia de cuestiones de orden público, donde conserva un ámbito de aplicación justamente en materia de alegaciones, que impide a las partes contradecir abiertamente sus propios actos y declaraciones anteriores. Fuera de lo expuesto, cabe acotar que la doctrina de los actos propios no es de aplicación cuando de cuestionar actos iniciales de voluntad inválida se trata, siendo consecuentemente inaplicable, por ejemplo, cuando se trata de vicios sustanciales acreditados como error, dolo o violencia.

Los supuestos que le permitieron a dicho jurista arribar a la conclusión de la aplicación de la doctrina de los actos propios en el terreno laboral, mientras fungiera como operador judicial, van desde actuar maliciosamente o de mala fe, al aprovecharse de situaciones que fueron consolidadas en el tiempo buscando confundir a la autoridad, hasta pretender comportarse sin recato ante el juez con diferentes roles cuando entabla una acción legítimamente amparada. Tan solo interesa recordar los siguientes ejemplos: el curioso caso que se trataba de una persona que habido sido empleada en una empresa de transporte, acordando en el año de 1997, el pago de una indemnización por despido lo que fuera homologado ante la autoridad administrativa de trabajo, luego de haber firmado un contrato de explotación mediante el cual se obligaba con otro familiar a hacerse cargo de la explotación, poniendo a disposición de la empresa un vehículo de pasajeros durante doce años y ante las dificultades económicas que sobrevinieron a la actividad de la transportista, ésta se presentó en concurso preventivo, concurriendo al concurso el antiguo empleado, verificando un crédito sobre la base del contrato de explotación por espacio de doce años, según se dijo, y después de eso se presentó en sede laboral el reclamo para que se pagara indemnización por despido y diferencias salariales, derivadas de un supuesto fraude a la ley que habría sufrido la parte patronal, quien habría cometido actos de enmascaramiento de la relación laboral a través de una fachada comercial; y en otra causa curiosa basada en una reclamación que se contraponía abiertamente con lo que el actor testimoniara en dos causas anteriores de compañeros de tareas donde éstos eran actores. En ambas causas, bajo la óptica que el trabajador actuara con malicia, lo cual es inadmisibles, vino a ser aplicada la doctrina de los actos propios, tal como nos refiere este prestigioso académico.

De lo anotado se desprende que no existen valedores insuperables que impidan la aplicación de la doctrina de los actos propios en materia de derecho de familia, o en el fuero laboral, etc. Es claro que se favorece, aunque con limitaciones, la aplicación de la doctrina de los actos propios en sede laboral, pues lo contrario implicaría que el proceso laboral fuera un campo donde la malicia no tendría coto y las malas artes imperarían a sus anchas, lo que resulta inadmisibles. Esta postura explica que la doctrina de actos propios en el terreno laboral, específicamente en el sistema legal argentino, no atenta contra el principio protectorio y menos en contra de una de su derivación que es el principio de primacía de la realidad, puesto que no ellos no abarcan todo el territorio del ámbito del contrato de trabajo donde opera y rige la buena fe y consecuentemente se



aplica la doctrina de los actos propios. No es el principio protectorio un comodín ni tiene por finalidad constituirse en una excusa para disculpar cualquier tipo de contramarchas, contradicciones o incluso actos de malicia del trabajador.

Con respecto a lo recién destacado en la jurisprudencia por la doctrina argentina, y reaccionando a aquella tendencia, otro sector sostuvo que la teoría de los actos propios no puede ser invocada en el ámbito del Derecho del Trabajo, tal como dijo (Mangarelli, 2008), si contraviene las normas o conceptos específicos de esta disciplina. Si fuera de aplicación la teoría de los actos propios, el trabajador que suscribió un contrato denominado por ejemplo como “arredamiento de servicios”, no podría luego sostener que se trató de un contrato o relación de trabajo. Sin embargo, el principio de primacía de la realidad permite al juez analizar la relación que vinculó con los hechos a las partes, y en su caso resolver que la relación fue de trabajo dependiente, en contra de la calificación contractual otorgada por las partes. Igualmente, se podrían afectar los principios o conceptos particulares del derecho del trabajo, como son el principio de irrenunciabilidad de derechos y demás limitaciones a la autonomía de la voluntad que rigen en este campo del derecho.

La postura expuesta con antelación pareciera inclinarse por la inaplicación de la doctrina de los actos propios en el ámbito laboral donde, indudablemente, rigen las normas de orden público, considerando que el derecho civil es insuficiente para contemplar y resolver las cuestiones y situaciones problemáticas derivadas de las relaciones laborales, por lo que se impuso el particularismo del Derecho del Trabajo o la especialidad de esta disciplina que se pone en crisis cuando son empleadas reglas, herramientas o instituciones, radicalmente opuestas a su naturaleza que la tornan ajenas a su esencia histórica y finalidad.

El debate en cuestión también se expandió al ámbito laboral en Chile, según lo reflejan los pronunciamientos de la Corte Suprema de Justicia donde fuera recibida la doctrina de los actos propios en dicho terreno jurídico, llevando a los laboristas a que expusieran con sólidas argumentaciones sus posiciones, ya sea promoviendo la aplicación de la teoría objeto de estudio o bien defendiendo su inaplicación. Los criterios sentados dentro de los conflictos laborales, como es sabido, se elaboraron ante la aceptación de la doctrina de los actos propios elaborada por los civilistas.

De acuerdo con lo propuesto por (Ekdahl, 1989), *el deber de no contrariar conductas propias pasadas viene a ser el sustento o basamento de la doctrina de los actos propios, proveniente de la formulación venire contra factum proprium non valet*, recibida hace algún tiempo en el derecho chileno, pese al desconocimiento que se tenía de los presupuestos de su aplicación práctica, lo que no paso cuando fue reconocida en Argentina y ser explicada por los autores españoles como se expuso en su monografía donde sostiene que ella sirve para limitar el ejercicio de los derechos subjetivos. Con igual enfoque, (Pardo, 1991), nos dijo que sin haber ahondado en sus fundamentos, naturaleza, ámbito de aplicación y límites, la proposición que nadie pueda ir válidamente contra sus propios actos, no es un principio autónomo sino más bien es una de las derivaciones del



principio de la buena fe, vino a ser reconocida de manera implícita y expresa en dos sentencias concretas, a saber: la primera, sin hacer alusión a esta doctrina, dispuso el rechazo de una excepción promovida por el demandado porque había cumplido con sus obligaciones anteriores y, en el pleito, cuestionaba la legitimación de la persona que requería la satisfacción de la falta de cumplimiento del resto de las obligaciones, según la sentencia del 26 de septiembre de 1986, dictada por el Cuarto Juzgado Civil de Valparaíso con sede en Viña del Mar; y la segunda, sí menciona directamente la regla del *venire* cuando fue inadmitido un comportamiento contradictorio al ejercer una pretensión que se distanciaba del observado por el mismo sujeto, como fue expresado en la resolución de 12 de diciembre de 1988, emitida por la Corte de Apelaciones de Santiago. Cuando se examinaron las primeras decisiones judiciales que recibieron la doctrina de los actos propios en ese país, (Fueyo, 1990), llegó a comentar que dicha teoría dependía o estaba sujeta expresamente al perjuicio del tercero, al reconocer que nadie puede contradecir lo hecho o dicho por el mismo en perjuicio de un tercero.

En tiempos no muy lejanos, otros autores como ([Illanes Ríos, 2010](#)), cuando revisa distintos ámbitos jurídicos, viene justificando la recepción de la doctrina de los actos propios en Chile, sin que fuera necesario modificar los textos de su legislación, sino mediante la incorporación de criterios expansivos de nuestras instituciones básicas y de mayor y acertado proceso hermenéutico, considerándolo como parte de un círculo virtuoso dentro del cual pueden incluirse otras teorías como la del abuso del derecho, del acto imprevisto o doctrina de la imprevisión y la responsabilidad por falta de servicios. Si bien ([Lyon Puelma, 2010](#)), elogia como la jurisprudencia civil ha recogido la doctrina de los actos propios, desde el año 1993 hasta el 2009, concretamente en asuntos que tuvieron que ver con la interpretación de contratos, contentivos de las obligaciones incumplidas, reclamos de nulidad absoluta e interrupción de la prescripción extintiva, entre otras, sostiene que se trata de una sanción específica a la mala fe, rechazando que constituye un principio autónomo o una hijuela de la buena fe, puesto que ésta no excluye la incoherencia y es necesario probarla, en cuyo caso lo sancionado es la mala fe y no la incoherencia; habida cuenta que estima que no hay contradicción de conductas sino de líneas argumentativas donde debe imperar el deber de coherencia, con lo cual se está de acuerdo plenamente.

Por su parte, ([Contardo González, 2010](#)), revela que la doctrina de actos propios no admite limitaciones en sus campos de aplicación en materia civil, ya que es de aplicación general, según la reciente jurisprudencia de los tribunales que viene imperando en su país.

Efectivamente, con la expedición de la sentencia de 30 de agosto de 2006, dentro del proceso entre Eduardo Mujica Vargas contra la Universidad Católica de Chile-Corporación de Televisión, se dio inicio a la aplicación de la doctrina de los actos propios en materia laboral, al revocarse una decisión que reconoció la existencia de una relación laboral entre demandante y demandado, en circunstancias que este último alegara la existencia de una relación de prestación de servicios de naturaleza civil, brindada durante 19 años, sin que se cuestionara la calificación jurídica del vínculo. La Corte Suprema mantuvo el razonamiento del tribunal de segunda instancia de Concepción, cuando expuso que tiene plena cabida en el ámbito laboral, la noción que nadie le es lícito ir



contra sus propios actos anteriores que expresaron su voluntad de mantener por un tiempo considerable un vínculo que no estaba sometido a la legislación laboral, sino al ordenamiento de naturaleza civil y, posteriormente, acudir a los tribunales a formular reclamos apoyado en las normas que regulan las relaciones laborales, ya que ello atenta contra el principio de la buena fe, según la sentencia del 20 de diciembre de 2006. El cuestionado precedente expresaba claramente lo siguiente: “...*la legislación laboral no puede considerarse en forma aislada del ordenamiento jurídico general, que regula las vinculaciones que generan los sujetos de derecho y que, en el caso, se ha traducido en la aceptación por parte del demandante la existencia de una relación de naturaleza civil con sus respectivas consecuencias, durante más de quince años, sin haber formulado reclamo alguno en tal sentido*”. De esa autoridad, en igual sentido, también pueden ser revisadas las sentencias del 17 de octubre de 2007, 10 de junio de 2008, 4 de noviembre de 2008 y 31 de diciembre de 2008.

Así, la Corte Suprema de Justicia vino a continuar la senda trazada por los tribunales de segunda y primera instancia, haciendo referencia intuitiva y casual a la doctrina de los actos propios en la solución de conflictos laborales, cuando era discutida la índole jurídica del servicio prestado y se abordaron otros contenidos que invitan a un debilitamiento del Derecho del Trabajo. Respecto a la sorprendente jurisprudencia sentada por ese alto tribunal, los laboristas chilenos han asumido posiciones encontradas generando un interesante debate académico, como es reseñado más adelante, el cual anima estas reflexiones que espero sean valoradas cuando la problemática vuelva a ser abordada y tratada dentro de nuestros tribunales de justicia, debiendo adoptarse los lineamientos correctos. Con diversos enfoques este controvertido tema presenta dos corrientes, concretamente, la que cuestiona la aplicación de la doctrina de los actos propios en los conflictos laborales, la tesis de inaplicabilidad, expuesta por Gumucio (1956), Ugarte (2008), Caamaño (2009b), Yañez (2010); y aquella que respalda su utilización en el ámbito laboral, la tesis de aplicabilidad, defendida por Opazo (2008), Opazo (2009b), Gajardo (2010), Sierra (2010), Irureta (2011) y O. López (2016).

B. POLÉMICA DOCTRINAL EN TORNO A LA APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LOS ACTOS PROPIOS.

Frente al rechazo de haber reconocido el *venire contra factum proprium non valet* en la solución de los conflictos laborales, específicamente por la jurisprudencia chilena, se han elaborado una serie de estudios que defienden la aplicación de esa doctrina civilista en el campo jurídico laboral. Dichos trabajos académicos van desde explicar la vigencia de la buena fe en las relaciones laborales, siendo ésta la fundamentación de la mencionada regla de derecho, hasta justificar en el Derecho Individual del Trabajo la presencia de la autonomía de la voluntad del trabajador. Ante la jurisprudencia comentada la posición que reacciona contra ella sostiene que debe respetarse el esquema garantista de esta disciplina cuyo objeto es la regulación de las relaciones laborales, individuales y colectivas, potenciando sus principios y rasgos distintivos con lo cual se frena su debilitamiento y/o se evita la huida del Derecho del Trabajo.

Cabe recordar brevemente las tesis antagónicas (aplicabilidad e inaplicabilidad), a través de las cuales se puso de manifiesto la tensionada disputa entre laboristas respecto de la



doctrina de los actos propios en este ámbito jurídico, siguiendo un desarrollo previo elaborado en el plano comparado.

B1. TESIS DE APLICABILIDAD AFINCADA EN EL PRINCIPIO DE LA BUENA FE.

Con argumentaciones no tan convincentes pero uniformes, la teoría de los actos propios que fuera aplicada a conflictos laborales, ventilados en los tribunales de justicia, viene siendo defendida por destacados juristas y académicos chilenos como se verá enseguida.

Después de una revisión de su jurisprudencia nacional y descrita una situación donde pudiera aplicarse la fórmula latina *venire contra factum proprium non valet*, nos dice (Opazo, 2008a) que la doctrina de los actos propios, entre sus colegas, es considerada una regla de conducta que tiene un carácter residual y esencialmente constituye un medio de defensa procesal, con plena validez y eficacia en materia laboral, y que está basada en la buena fe y confianza que impera en las relaciones jurídicas. Así, la conducta coherente como manifestación de la buena fe, encuentra en los actos propios una herramienta legítima y válida de defensa frente a conductas propias contradictorias pasadas. En otro trabajo, publicado un año después, este mismo autor sostiene que admitir la doctrina de los actos propios, para darle solución a un problema en la sentencia, revela que no se sanciona la conducta contradictoria propiamente tal, sino más bien que se evita un resultado injusto; la cual tiene procedencia dentro de los conflictos de índole laboral, sea donde hay relación laboral o donde se discute su existencia, puesto que las relaciones laborales son relaciones entre personas y de alguna manera se protege el valor de la palabra empeñada con lo cual se contribuye a la certeza jurídica.

La teoría de los actos propios, según Sierra (2010), constituye una herramienta útil para resolver asuntos donde se ponga de manifiesto la contradicción en el actuar del trabajador, cuando dicha conducta sea opuesta a todas luces a la buena fe contractual, tal como fue reconocida por los tribunales superiores y la Corte Suprema chilena.

Junto a otros autores considera que el aspecto clave de la doctrina de los actos propios es el respeto a la buena fe. En términos generales, el principio de buena fe tiene una fuerte influencia en el Derecho del Trabajo, según Gajardo (2010), por cuanto representa una de las bases fundamentales del contenido no patrimonial del contrato de trabajo, siendo este campo donde puede encontrarse una íntima relación con la llamada teoría de los actos propios. Dicha teoría es aplicada cuando se discute la existencia de un vínculo laboral, cuando se reclama el carácter indefinido de una relación contractual y se aceptaron los pagos y recibieron los respectivos finiquitos ante terminación de los contratos de plazo fijo suscritos por el trabajador, negar los anticipos de dinero que fueron recibidos bajo el concepto de préstamos que se descontaron al trabajador y que al ponerle fin a la relación de trabajo han sido descontados de la indemnización. De acuerdo con Irureta (2011), la buena fe es un principio que hace alusión a valores tradicionales y esenciales, como la confianza, la lealtad, la honradez o la rectitud, todos identificables e incorporados en el ordenamiento jurídico laboral chileno. La función más importante de la buena fe, esencialmente, es la correctora o limitadora toda vez que no existen derechos absolutos



ni libertades abusivas, por lo que la buena fe viene a ser una herramienta que permite la corrección en el ejercicio de los derechos subjetivos, manifestándose por ejemplo en el quiebre de la confianza legítima o en ejercicio contradictorio de una proposición jurídica, en el abuso de la nulidad por motivos formales, en la anulación de actos abusivos, en la prohibición del poder formativo de resolución si el cumplimiento fue sustancial, en la aplicación de la teoría de los actos propios, en la prohibición de invocar abusivamente la excepción de contrato no cumplido como ha sostenido la jurisprudencia local. Dicho principio se proyecta o verifica antes de la contratación, durante el desarrollo del contrato de trabajo y al momento de su extinción. Ambos especialistas consideran que el principio de buena fe cumple varias funciones (informadora, integradora y correctora de derechos o lo que es lo mismo limitadora de los poderes del empleador), siendo la más destacada para los efectos de este estudio aquella que está referida a la finalidad limitativa de derechos. Si bien se recurre con frecuencia a esta teoría para oponerla a los distintos reclamos presentados por los trabajadores, puede ser aplicada también contra las actuaciones de empleadores como, por ejemplo, cuando se fija el carácter indefinido o temporal de la relación de trabajo, si llega a aducirse que se trata de contratos por obra determinada o faena sin solución de continuidad.

Cuando estudia la jurisprudencia y revisa la doctrina laboral, publicada hasta el momento, (O. López, 2016) considera que la aplicación de la teoría de los actos propios en los conflictos laborales, es un imperativo que consiste en restarle efectos jurídicos a la conducta actual de una persona que contradice lo obrado por ella misma en el pasado.

Entre las dos conductas, debe prevalecer la primera, si acaso fue lícita. La segunda conducta, aunque externamente parezca lícita, si contradice la primera, debe ser desechada porque vulnera la buena fe y la confianza que deben guiar las relaciones jurídicas contractuales. Así las cosas, quien contradice una conducta anterior, vulnera la buena fe, y en consecuencia su acción puede ser considerada como abusiva, acarreando, eventualmente, su ineficacia. Esta conceptualización generalizada tiene como premisa que ella constituye una forma de concretar el principio de la buena fe.

La línea jurisprudencial de aplicación de la doctrina de los actos propios, según este autor carece de un contenido argumentativo que permita justificarla, puesto que no han sido elaborados los razonamientos (consideraciones o construcciones conceptuales), que conforman la *ratio decidendi*, los cuales sustenten la utilización de la mencionada teoría en los fallos emitidos por los tribunales nacionales. Este componente que define el verdadero precedente, se diferencia de las retóricas menciones ilustrativas o repeticiones sobre la utilización de la doctrina de los actos propios que reflejan el *obiter dicta* en los pronunciamientos, lo cual no alcanza a darle fuerza a los mismos. Pese a que se estime débil la base argumental de los fallos donde es aplicada la doctrina de los actos propios en materia laboral, en su país, por cuanto no se aprecia la *ratio decidendi*, se llega a sostener que su reconocimiento debe ser excepcional además de residual, supletorio y proporcional, dado que la irrenunciabilidad de los derechos laborales de los trabajadores no es un obstáculo insuperable, máxime que no aparece contemplado en el ordenamiento



constitucional chileno y, por tanto, no es un derecho fundamental, siendo una pauta clave que se distancia del ejercicio abusivo de los derechos.

En síntesis, la aplicabilidad de la teoría de los actos propios en el campo jurídico laboral se apoya fundamentalmente en la vigencia de la buena fe, principio extendido a ese ámbito del derecho como destaca este respetado sector doctrinal.

B2. TESIS DE INAPLICABILIDAD BASADA EN LA ESTRUCTURA GARANTISTA DEL DERECHO DEL TRABAJO.

Por su parte, otros especialistas cuestionan u objetan la extensión de la doctrina de los actos propios a la esfera laboral, exponiendo que la línea jurisprudencial impulsada por la Corte Suprema de ese país, representa una peligrosa y desafortunada aplicación dado que desconoce los criterios, principios e instituciones del Derecho del Trabajo, llegando a catalogarse como un invento curioso, superficial y peligroso, tendiente a desmoronar los cimientos de esta disciplina jurídica, y además vista como una postura absurda, inicua o injusta, con los trabajadores cuyos derechos están garantizados en el ordenamiento jurídico. Las explicaciones que corresponden a cada una de estas calificaciones aparecen reseñadas abajo, tras una atenta revisión de los aportes de este respetado grupo de expertos y académicos chilenos.

Al poner el acento en las implicancias jurídicas que está generando la jurisprudencia que establece la aplicación de la teoría de los actos propios en materia laboral, con perspectiva crítica, (Camaño, 2009b) recalca que se desconocen las normas y los principios elementales en base a los cuales se sustenta la estructura normativa de tutela del trabajador subordinado en el ámbito individual de las relaciones laborales, lo que determina la especialidad del Derecho del Trabajo y, por tanto, su autonomía frente a principios e institucionales propias de Derecho Civil. La defensa y consolidación del Derecho del Trabajo excluye la pervivencia de los viejos dogmas de la igualdad jurídica entre las partes contratantes y, en particular, el principio de la autonomía de la voluntad.

Se llega a ese convencimiento porque pretender asignar validez jurídica a acuerdos que desconocen la realidad de una prestación de servicios bajo subordinación en base a argumentos extralaborales, como la prevalencia del acuerdo de voluntades, el principio de autonomía de la voluntad, la buena fe y la teoría de los actos propios resulta un sinsentido que desconoce la aplicación de los criterios, principios e instituciones del Derecho del Trabajo y que no podría obtener reconocimiento por alejarse incluso de los presupuestos y requisitos elementales de las doctrinas civiles que le servirán de fundamento. Así las cosas, y hecho el análisis crítico al máximo tribunal, se persigue que esa línea jurisprudencial sea abandonada porque afecta los cimientos sobre los que descansa la eficacia del ordenamiento jurídico laboral.

La jurisprudencia de la Corte Suprema sobre la doctrina de los actos propios, aplicada en materia laboral, a juicio de (Ugarte, 2008), constituye un invento disparatado por cuanto introdujo nociones de derecho civil en nuestra disciplina para solucionar y encubrir cuestiones pautadas en su régimen, lo cual provoca el debilitamiento de sus instituciones medulares o la desnaturalización de las normas laborales. Para este autor dicha



jurisprudencia ha hecho una lectura muy superficial del acto propio, pues, resulta difícil entender como el trabajador pactó un contrato de trabajo de arrendamiento de servicios, donde se declaraba que no existía subordinación laboral, entonces se ha generado en el empleador la expectativa legítima, que debe ser amparada por el derecho, de que el primero no ejercerá acciones judiciales para solicitar derechos, como el caso de la indemnización, que contradicen su conducta pasada e inicial de la relación entre las partes. Con el objeto de explicar lo inoperante del invento, continúa diciendo, a modo de reducción al absurdo, que de seguirse el curioso razonamiento, a futuro el empleador podría pactar en el contrato de trabajo que el trabajador renuncia a su derecho al cobro de horas extraordinarias, y si terminado el contrato el trabajador demanda su pago, ofenderse porque el trabajador ha traicionado el principio de buena fe al no mantenerse fiel a su conducta anterior de no cobrarlas. Es obvio, que se defiende la inadmisibilidad del *venire contra factum proprium*, con lo cual se dijo que la aplicación de la doctrina de los actos propios en los conflictos laborales vino a restarle eficacia al Derecho del Trabajo.

Antes que se presentaran las consideraciones expuestas también reaccionaron contra esa misma línea jurisprudencial, (Gumucio y Corvera, 2006), quienes se mostraron opuestos a la absurda e injusta aplicación de la doctrina de los actos propios dentro del contexto de las relaciones laborales, diciendo que se construyó sobre la ficción y no sobre la realidad de los hechos, ya que privilegia la ficción sobre lo real, la nominación del contrato sobre la realidad de la prestación de servicios en régimen de subordinación y dependencia, la elusión de derechos básicos sobre el respeto del orden público laboral. De este modo, el tribunal de casación desconoce la verdad y al desconocerla viola el principio de buena fe que dice defender y consagra inequidad, esto es, lesiona la idea de justicia que sí, es un valor superior del ordenamiento jurídico. En otros términos, la jurisprudencia comentada hace valer en gloria y majestad al principio de la autonomía de la voluntad en materia laboral, convirtiendo la normativa laboral en un conjunto de mandatos que tienen una aplicación opcional o supletoria del silencio de las partes o, mejor dicho, frente al silencio de las partes.

De lo anotado se ha dicho que ellos se muestran contrarios a la posibilidad de la aplicación de la teoría de los actos propios en materia laboral, por cuanto promulgan que es ilusorio estimar que las partes del contrato se encuentran actuando en un nivel de igualdad y, asimismo, que es falso que la eventual simulación relativa existente entre las partes las afectaría solo a ellas. La imposibilidad jurídica que el trabajador pueda disponer o renunciar de sus derechos contemplados en las normas laborales, sin importar su rango, constituye el principal obstáculo o freno para la vigencia de la teoría de los actos propios en el campo jurídico laboral, lo que indica que la aplicación práctica de la misma descansa en una falacia que desconoce sus implicaciones jurídicas como ha venido planteando esta parte de la doctrina científica.

Recientemente, la Corte Suprema vino a inclinarse por la línea de razonamiento expuesta en este epígrafe, cuando estableció que no procede aplicar la teoría de los actos propios en contra del trabajador, tras haber acogido el recurso de unificación de jurisprudencia deducido de la parte demandante en relación al fallo dictado por la Corte de Valparaíso



donde fue rechazado el recurso de nulidad deducido contra la sentencia dictada por el Juzgado de Letras del Trabajo de Valparaíso que rechazó la demanda de despido indirecto entablada por un trabajador.

De forma expresa en la sentencia del 17 de abril de 2018, al resolverse el Rol 183104-17, el máximo Tribunal señaló

...que corresponde dirimir la diferencia interpretativa en la aplicación de la teoría de los actos propios en desmedro de los derechos del trabajador sin que exista una manifestación expresa de su voluntad en torno a aceptar un cambio en las condiciones del contrato de trabajo escrito y explícito. La teoría de los actos propios que ha justificado el rechazo del recurso de nulidad interpuesto por el demandante se justifica en acreditarse una conducta constante y persistente que impide luego desdecirse o sorprender a quien se ha beneficiado durante ese tiempo prolongado por los actos de contratante que, en forma sorpresiva e intempestiva, cambia su conducta, trastocando lo ocurrido con anterioridad en perjuicio de la otra parte. Se trata de una teoría cuyo origen se encuentra en el derecho privado aplicable en relaciones al menos en forma relativa equilibradas o, en otros términos, sin una asimetría significativa entre las partes, lo que no es el caso en materia laboral. El legislador laboral, por lo mismo, ha establecido resguardos que impidan los abusos de los empleadores quienes al encontrarse en una posición superior pueden establecer condiciones o exigencias leoninas contra el trabajador, a quien se debe considerar la parte débil de la relación contractual. Por lo mismo, el empleador que proponga modificaciones al contrato de trabajo debe someterse en forma estricta a las formalidades que permiten el respeto de los derechos de los trabajadores, sin que pueda asimilarse en una teoría, como la de los actos propios, que se prevé para legitimar una conducta persistente en el derecho de los contratos sin que pueda aplicarse en desmedro de la parte débil de una relación contractual. En caso contrario, al encontrarse sometido a quien detenta esa supremacía, se podría dar lugar a ingentes abusos ante el temor del trabajador de verse expuesto a represalias. De ahí que deba concluirse que las modificaciones que atañen al contrato de trabajo no pueden extraerse de un supuesto consentimiento tácito derivado de una conducta negativa o pasiva del trabajador. Esa voluntad tácita en la aquiescencia para la celebración del contrato o para su modificación debe ser inequívoca, sin que pueda admitir otra salida hermenéutica, lo que no puede fundarse en una conducta del trabajador inactiva. No debe, en conclusión, aceptarse la teoría de los actos propios contra los derechos de los trabajadores, sino sólo a su favor, atendida la naturaleza de la relación laboral y la necesaria protección que debe prodigarse al mismo *cita hecha de los autores citados.*

Esa decisión fue acordada con el voto en contra de uno de los integrantes de esa Corporación Judicial, donde se expuso que la correcta interpretación de la materia sometida a consideración de la Corte es consistente con lo resuelto en la sentencia impugnada. En efecto, la disidencia sostiene



...que no se ha demostrado la existencia de sentencias en firmes de los tribunales superiores de justicia que cuestionen lo resuelto en el fallo impugnado, de que importa admitir la posibilidad de que el trabajador consienta en una rebaja de remuneración; el carácter consensual de la respectiva convención, y que el consentimiento del trabajador puede expresarse tácitamente mediante la circunstancia de continuar prestando servicios por un largo tiempo, a cambio de una remuneración rebajada y sin manifestar su desacuerdo. Así, sólo existiría dispersión jurisprudencial en torno a la posibilidad de probar la referida convención mediante la señalada circunstancia de continuar el trabajador prestando servicios por un largo tiempo, a cambio de la remuneración rebajada y sin manifestar su desacuerdo, frente a lo cual indica que falta de modificación escrita y firmada por ambas partes del contrato hará presumir legalmente que son estipulaciones del contrato las que consten en el contrato escrito y firmado por las partes, la que no excluye medio probatorio alguno en contrario.

Hasta aquí el texto de una parte de la referida sentencia y disidencia, cuyos extractos muestran las posturas opuestas que han sido explicadas en este trabajo, los cuales fueron divulgados dentro de la bibliografía extranjera citada con anterioridad.

4. VALORACIÓN CRÍTICA DE LA DOCTRINA DE ACTOS PROPIOS DENTRO DE LOS CONFLICTOS LABORALES EN PANAMÁ.

Después de establecida la disputa jurisprudencial y doctrinal dentro del derecho comparado, respecto del tema objeto de esta investigación, se hace necesario dejar plasmada una visión crítica sobre la orientación asumida por la jurisprudencia nacional, tras un breve examen de los pronunciamientos alusivos a la teoría de los actos propios, reconocida en Panamá y aplicada en los conflictos laborales. Para ese efecto debo referirme a las escasas contribuciones y publicaciones que, en nuestro medio, vienen ocupándose de su reconocimiento en las relaciones de tráfico jurídico privado y de su aplicabilidad en el plano laboral.

Entre nosotros, la aceptación de la doctrina de los actos propios dentro de la jurisprudencia panameña, a juicio de (Salas, 2001), deviene bastante cautelosa, ya sea porque no está consagrada expresamente en el ordenamiento jurídico, ya sea porque los jueces no han encontrado oportunidad de aplicar y formular sus principios sin incurrir en la corriente confusión que se produce entre los actos concluyentes u otros institutos y aquellos actos contradictorios que objetivamente exigen y demandan ser sancionados con su desestimación. De allí que no abunden pronunciamientos de nuestros tribunales. Sin embargo, la dificultad que ofrece la aplicación de esta doctrina no debe ser excusa para que los jueces dejen de sancionar la conducta contradictoria; no para impedir un cambio de voluntad, sino para vedar una consecuencia inconciliable con la buena fe. Como integrante de la Sala de lo Civil de la Corte Suprema de Justicia, el citado ex magistrado, cuando explicaba la utilización de la doctrina de los actos propios, según su análisis de los distintos fallos de esa máxima autoridad (2 de septiembre de 1996, 24 de octubre de 1996, 6 de febrero de 1999, 16 de julio de 1999, 19 de septiembre de 2000 y 28 de junio de 2001), llega al convencimiento que dicho esfuerzo es loable y refleja o confirma además que el intercambio entre seres humanos y la convivencia en sociedad, siempre



debe fundarse en los principios y normas del Derecho y, enfatiza que, la doctrina de los actos propios es un producto cultural, resultante del quehacer social, por lo cual aprecia como útil su reconocimiento y/o aplicación judicial.

En las sentencias identificadas, la Sala Primera de la Corte Suprema de Justicia de Panamá, se observa que se hizo alusión a la doctrina de los actos propios dentro de las causas que tenían que ver con los siguientes asuntos: un juicio de divorcio, en una demanda para lograr la indemnización de daños y perjuicios, en varios procesos regulados en la Ley 8 de 1982, específicamente un proceso de ejecución de crédito marítimo privilegiado, entre otros. De esa mención lo destacado consiste en que la legislación panameña no contempla expresamente la doctrina de los actos propios, pese a aplicarla en aquellos casos en que, a todas luces, alguna de las partes ha asumido una conducta anterior, reveladora de un modo particular de comportarse respecto a ciertos hechos centrales que el debate jurídico desarrolla, pero que juego, a conveniencia, pretende que se desconozca.

Respecto de la doctrina de los actos propios, el procesalista (Belgrave, 2012), reflexiona sobre su debilitado desarrollo jurisprudencial, tal vez, debido a la escasa literatura en nuestro medio y falta de regulación jurídica, aunque piensa que ella podría tener asidero a través de la pauta directriz contenida en el artículo 13 del Código Civil, donde ubica su reconocimiento indirecto y cobraría así importancia y utilidad en Panamá.

Por otra parte, con relación a su eficacia en el ámbito laboral, el académico Vargas (2007a y 2018b), al referirse al mutuo consentimiento que representa una de las formas de terminación de la relación laboral y, específicamente, uno de los requisitos indispensables para su validez (consistente en que no implique renuncia de derechos), explica que el principio de irrenunciabilidad de derechos del trabajador establecido en la Constitución Política y en la legislación laboral, preserva los derechos del trabajador frente a cualquier abandono o renuncia expresa o tácita. Dicha protección alcanza los derechos adquiridos, ciertos e incontrovertibles, siendo ellos el pago del salario ordinario y extraordinario, de las vacaciones, del decimotercer mes, de la prima de antigüedad y de los otros de igual naturaleza, diferenciándolo de la indemnización que no es un derecho cierto o indiscutible sino una simple expectativa, ya que su pago depende de la declaratoria del despido injustificado de la renuncia con causa justificada o del despido justificado por naturaleza económica. Los derechos irrenunciables pueden estar reconocidos por ley, el decreto ejecutivo, el reglamento interno de trabajo, la convención colectiva, el laudo arbitral, el contrato individual, la costumbre, los usos, o a través de cualquier otra forma.

El abandono o la renuncia de los mencionados derechos es nula. Por lo tanto, el trabajador está facultado para reclamar posteriormente el pago de ellos. Esta facultad -como afirma el académico con lo cual coincido plenamente- rompe con el apotegma romano "*contra factum proprium quis venire non potest*", que quiere decir: nadie tiene la potestad de venir contra los actos propios. Si bien es cierto, los acuerdos deben ser respetados al tenor de lo pactado, no menos cierto es que la legislación laboral se aparta radicalmente de ese principio, porque si se admitiera la renuncia sus normas imperativas quedarían incumplidas y sometidas a la voluntad individual, situación contraria a su naturaleza.



El trabajador puede reclamar en cualquier momento el derecho renunciado o abandonado, pues el crédito persiste incólume ante el empleador, ya que la abdicación es ineficaz, producto de la nulidad del acto debido a la presencia de un interés público que desborda y elimina jurídicamente toda posible actuación discordante del destinatario de la norma. De modo contundente, por vez primera, entre nosotros se afirma que dicha regla de derecho no tiene cabida en esta disciplina jurídica, debido a la normas constitucionales y legales que prohíben que el trabajador pueda realizar un acto que lesione los derechos reconocidos a su favor, dado que se sanciona con nulidad dicho acto, no requiriendo una declaratoria judicial dicha ineficacia o nulidad, puesto que ella opera de pleno derecho.

A. PRONUNCIAMIENTOS DE LA SALA CONTENCIOSO ADMINISTRATIVO Y LABORAL DE LA CORTE SUPREMA DE JUSTICIA SOBRE LA DOCTRINA DE LOS ACTOS PROPIOS.

La Sala Tercera de la Corte Suprema de Justicia, actuando como Tribunal de Casación Laboral, ha declarado que en los conflictos laborales no tiene aplicación la doctrina de los actos propios, respecto del trabajador, debido a la imposibilidad jurídica prevista en nuestro ordenamiento constitucional y legal para que éste no disponga de los derechos reconocidos a su favor, considerando el modelo garantista que rige las relaciones de trabajo donde se reconocen los principios de protección, irrenunciabilidad de derechos y primacía de la realidad sobre la forma.

En la Sentencia de 5 de marzo de 2008, al resolverse de modo positivo un recurso de casación laboral contra la decisión de segunda instancia confirmatoria de la emitida por el tribunal a quo, donde le negaron los reclamados derechos adquiridos como vacaciones, décimo tercer mes y prima de antigüedad, expresamente se sostuvo que

...si bien el trabajador, pasado 9 meses de haber presentado su renuncia y firmado un finiquito de terminación de la relación de trabajo con la empresa, decide reclamar sus prestaciones; no puede este hecho constituir o atribuírsele una conducta de mala fe, como erróneamente se ha planteado en la sentencia recurrida.

http://bd.organojudicial.gob.pa” Este precedente tuvo como ponente al Magistrado Víctor Benavides y como integrantes de la Sala participaron los Magistrados Winston Spadafora y Adán Arnulfo Arjona.

En la decisión del 29 de noviembre de 2013, dictada por la Corte Suprema de Justicia, Sala 3a, que no casa la sentencia proferida por el Tribunal Superior de Trabajo del Primer Distrito Judicial, mediante la cual se revocó el fallo que absolvió a los demandados de pagar derechos adquiridos del demandante, debido a que fue alegada la inexistencia de la relación de trabajo y excepción de prescripción, imponiéndose consecuentemente el reconocimiento de los mismos y la obligación de cancelarlos. La Sala Tercera de la Corte Suprema, en sede de Tribunal de Casación Laboral, nuevamente hizo uso de la regla de derecho que es objeto de análisis cuando se aplica contra el recurrente, el empleador, afirmando que

...para el caso que nos ocupa, la posición que ahora asumen los demandados va en contra de la doctrina o teoría de los actos propios la



cual consiste en que nadie puede ponerse en contradicción con sus propios actos ejerciendo una conducta incompatible con una anterior, deliberada y jurídicamente ineficaz. <http://bd.organojudicial.gob.pa>

Entonces, se desprende que la doctrina de los actos propios tendría aplicabilidad respecto de la conducta del empleador únicamente, pues su voluntad no se encuentra afectada por el principio de irrenunciabilidad de derechos que opera protegiendo a los trabajadores. El ponente de esta decisión judicial también fue el Magistrado Víctor Benavides y estaba compuesta la Sala por los Magistrados Alejandro Moncada Luna y Luis Ramón Fábrega Sánchez.

La Sala Tercera de la Corte Suprema de Justicia, en otro pronunciamiento con fecha de 3 de agosto de 2015, muestra un criterio opuesto al adoptado con anterioridad, al decidir de forma negativa el recurso de casación interpuesto contra una sentencia del Tribunal Superior de Trabajo que confirmara lo sentenciado por el Juzgado Cuarto Seccional de Trabajo, al negar el pago de derechos adquiridos reclamados luego de finalizada la relación laboral por mutuo acuerdo, cuando expuso que

“...es un hecho probado que entre las partes se dio un mutuo acuerdo para la finalización de la relación laboral, mismo que fue firmado por ambas partes contratantes en señal de conveniencia, sin que existan elementos que nos sugieran algún vicio de consentimiento o intimidación que llevase a su firma.

Lo anterior significa que en esta etapa ninguna de las partes puede pretender que lo acordado entre ellos se modifique, porque ello iría en contra de su propia actuación y en desmedro de los intereses de la parte contraria que se encontraría en estado de indefensión ante esta nueva posición del demandante que va en contra no sólo de los actos propios desplegados previamente, sino en contra de la confianza que fundamentalmente se depositó en el comportamiento ajeno.

La doctrina de los actos propios que en latín es conocida bajo la fórmula del principio del ‘venire contra factum proprium non valet’, proclama el principio general del derecho que norma la inadmisibilidad de actuar contra los propios actos hechos con anterioridad, es decir que se prohíbe que una persona pueda ir contra su propio comportamiento mostrado con anterioridad para limitar los derechos de otra, que había actuado de esa manera en la buena fe de la primera.

Constituye un límite del ejercicio de un derecho subjetivo, de una facultad, o de una potestad, como consecuencia del principio de buena fe y, particularmente, de la exigencia de observar, dentro del tráfico jurídico, un comportamiento consecuente.

Es por esta razón, por la que si bien la Sala reconoce que el Tribunal Ad-quem nada dijo al respecto de la pretensión reclamada, en esta ocasión, un ejercicio de la sana crítica por parte del Tribunal de Casación apunta hacia el reconocimiento de lo pactado en el mutuo, donde se estableció un finiquito que cubría el pago de las vacaciones vencidas, entro otros derechos adquiridos” <http://bd.organojudicial.gob.pa>. La presente resolución judicial tuvo como ponente al Magistrado Abel Zamorano y acompañaron el razonamiento los Magistrados Nelly Cedeño de Paredes y Luis Ramón Fábrega Sánchez.



De los extractos de la Sala Tercera de la Corte Suprema de Justicia, con claridad meridiana, se advierte que no existe una jurisprudencia consolidada sobre la aplicabilidad de la doctrina de los actos propios en los conflictos laborales, aunque se tenga cierta inclinación por su ineficacia bajo el razonamiento que

“...el artículo 8 de la legislación laboral que establece la irrenunciabilidad de derechos del trabajador, como sustento de su inaplicación entre nosotros, es una norma que garantiza la protección del trabajador frente a cualquier acto que lo lleve a privarse voluntariamente de los derechos consagrados en la ley laboral, entendiéndolo que carece de relevancia jurídica su voluntad cuando éste, a través de sus actos propios, consiente directa o indirectamente en la renuncia, disminución o dejación de derechos laborales tutelados a través de la norma. Esta disposición está concebida para garantizar la igualdad y la protección del trabajador como parte débil de la relación de trabajo, en ocasiones en las que sea él mismo quien contravenga sus intereses en el marco de una relación de trabajo” <http://bd.organojudicial.gob.pa>, como se dijo en la Sentencia del 17 de abril de 2019. En ese caso, el ponente fue el Magistrado Abel Zamorano y actuaron también los magistrados Luis Ramón Fábrega Sánchez y mi persona, como integrante de la Corte Suprema de Justicia, desde el año 2016.

No ocurre lo mismo en la órbita del Derecho Administrativo, ya que el Estado puede volver sobre sus propios actos, alegando su propia torpeza mediante la acción de lesividad. Al respecto cabe analizar la sentencia de 25 de agosto de 1999, mediante la cual se dispuso que:

...todo acto mediante el cual se le otorga un derecho subjetivo a favor del administrado crea una situación de exclusividad que es oponible a la Administración en caso de que ésta última se exceda en sus facultades. Una vez la Administración se percate de que un acto administrativo por ella expedido carezca de alguno de los presupuestos requeridos para su validez, lejos de revocarlos debe proceder a la vía jurisdiccional ordinaria a fin de anular dichos actos propios.

En este sentido, el tratadista Jaime Vidal Perdomo establece que ‘el respeto a las situaciones jurídicas creadas o definidas por los actos administrativos puede ser tal que se hagan irrevocables, aunque sean ilegales. En el derecho español se denomina recurso de lesividad el que puede interponer la administración ante los jueces contra sus propios actos que declaren derechos, ante la imposibilidad en que se encuentra de revocarlos directamente... en algunos casos esos derechos son asimilables al derecho de propiedad y es dable exigir, para ser privado de ellos, ley que los declare de utilidad pública e indemnización; pero estos derechos pueden haberse adquirido en forma ilegal, por lo que se menciona que para que el acto sea revocable al beneficiario debe ser de buena fe’ (Vidal, 1994, p.143), <http://bd.organojudicial.gob.pa>

Igualmente, deben ser examinadas las sentencias de 24 de mayo de 2007, 13 de mayo de 2015 y 22 de junio de 2018, dictadas por razón de las acciones de nulidad y plena jurisdicción ejercidas dentro de la justicia contencioso-administrativa en Panamá.



La máxima según la cual nadie puede ir contra sus propios actos, en el campo del Derecho administrativo, es una cuestión compleja como recuerda (R. López, 1952), dado que no resulta fácil la determinación de quien puede ser el autor de un acto propio, habida cuenta que la Administración puede ser un sujeto colectivo integrado por multitud de órganos, en distintos planos jerárquicos con variada personalidad jurídica, y distinta esfera de actuación. Por su parte, a la base teórica de la institución del recurso de lesividad que radica en la famosa doctrina de los actos propios: *venire contra factum proprium non valet*, siendo la doctrina que conduce al principio de irrevocabilidad de los actos administrativos declaratorios de derechos, que no es sino el revés del régimen positivo que el recurso de lesividad viene a establecer, se opone García (1956), cuando afirmó que el principio de los actos propios no tienen nada que ver, ni siquiera aproximadamente, con el régimen positivo que consagra nuestro recurso de lesividad. La doctrina de los actos propios se utiliza generalmente como una inespecífica, y aún más, grosera imprecisión, y esto no sólo el Derecho Administrativo, sino también en el campo, más depurado técnicamente, del Derecho Civil. A su juicio, el recurso de lesividad se sobrepone, en cuanto al fondo del derecho material se refiere, a esta construcción elemental, que queda al margen, como se ve, de cualquier aplicación o excepción del dogma de los actos propios. Por ello, se concluye que puede establecerse firmemente que el principio de los actos propios no puede ser invocado, ni como fundamento o, ni siquiera como motivo lejano, que justifique de alguna manera la institución del recurso de lesividad, el régimen de revocación de los actos administrativo que lleva parejo, o cualquiera de sus particularidades dogmáticas o positivas.

B. LINEAMIENTOS ACERCA DE LA UTILIDAD O INUTILIDAD DE LA DOCTRINA DE LOS ACTOS PROPIOS EN MATERIA LABORAL.

También se observa que la doctrina de los actos propios se viene empleando en la solución de problemas reales que han llegado a conocimiento del juez por el interés de las partes en zanjar sus conflictos, lo que indica que su potencial va más allá de su relevancia teórica o construcción abstracta expuesta por los científicos. No cabe duda, que dicha doctrina cuenta con una innegable utilidad práctica dentro de la órbita del Derecho del Trabajo, especialmente cuando es el trabajador quien reclama su reconocimiento y aplicación ante el comportamiento incoherente y contradictorio del empleador que no está beneficiado de la protección que brindan los principios de indisponibilidad y de favorabilidad, reservados o destinados exclusivamente para el sujeto considerado como la parte débil de la relación laboral. Entonces, puede decirse que la doctrina de los actos propios no resulta una herramienta útil para el empleador dado el sistema garantista del Derecho del Trabajo.

Como quiera que la doctrina de los actos propios está destinada a preservar y respetar valores éticos como la coherencia, decencia, lealtad y acatamiento a la palabra empeñada, entre otros, se considera que su utilización devendría en beneficiosa para la sociedad puesto que contribuiría a mejorar la convivencia entre las personas que han formalizado sus nexos jurídicos y que pretenden desatenderlos cuando ocurran situaciones como, por ejemplo, el acordar la terminación de ellos y la forma de cómo serían cubiertos o satisfechos los créditos laborales y prestaciones económicas, surgidos por razón de la relación laboral, y también el desnaturalizar la calificación de una relación que envuelve



una prestación personal del servicio sujeta a subordinación jurídica y dependencia económica.

CONCLUSIONES

- Categóricamente se puede señalar que la prohibición de ir en contra de los propios actos ha sido construida para beneficio de la justicia, más que para la seguridad jurídica, puesto que es una regla de juicio (de carácter subsidiaria), esto es, que opera ante la falta o ausencia de norma aplicable y frente a la situación y circunstancias particulares de cada caso.
- En el ámbito laboral la doctrina de los actos propios carece de eficacia o plena aplicación, debido a que los actos de disposición o renuncia de derechos legales o convencionales, a favor del trabajador, no tienen valor jurídico y adolecen de nulidad, lo que constituye una protección especial arraigada al sistema garantista diseñado en esa rama del derecho. En distintos sistemas jurídicos se viene propagando una tendencia por la utilización de la doctrina de los actos propios en controversias laborales, como herramienta que persigue solucionar ciertos asuntos donde el trabajador y el empleador tienen posiciones yuxtapuestas como, por ejemplo, en los supuestos de exclusión del ordenamiento laboral, de incumplimiento de una obligación que concede un beneficio económico a una de las partes y consecuente reconocimiento de un derecho establecido en la ley laboral que no puede ser objeto de disminución, disposición ni renuncia por mandato expreso de la norma o por la virtud de su imperio.
- La doctrina de los actos propios resguarda el deber de conducta, en sentido estricto, siempre que funcione sin cortapisas el principio de la autonomía de la
- voluntad, postulado que no rige en materia laboral, lo que dificulta e impide su aplicabilidad respecto de las pretensiones o comportamiento del trabajador y, por tanto, resulta inviable su reconocimiento en dicho ámbito jurídico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. Artículos científicos.

1. BELGRAVE, Eric. (2012). “*La doctrina de los actos propios*”, **Revista Especializada de Derecho Civil y Laboral**, Vol. 1, No1, Programa de Doctorado en Derecho, con Énfasis en Derecho Civil y Derecho Laboral, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Panamá, Panamá.
2. BORDA, Alejandro. (2010). “*La teoría de los actos propios. Un análisis desde la doctrina argentina*”, **Cuadernos de Extensión Jurídica (U. de los Andes) No. 18**, Chile.
3. CAAMAÑO ROJO, Eduardo. (2009b). “*Análisis crítico sobre la aplicación de la doctrina de los actos propios en materia laboral*”, **Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso**, Vol. XXXII, Chile.



4. Cantardo González, Juan Ignacio. (2010). *"La doctrina de los actos propios en la jurisprudencia civil chilena"*. Venire contra factum proprium, Cuadernos de Extensión Jurídica No 18, Universidad de los Andes, Chile.
5. CANTEROS, Fermín. (2017). *"La doctrina de los actos propios y la mala fe procesal"*, **Revista da ESMAL**, No. 6, noviembre, Italia.
6. CARRETERO SÁNCHEZ, Santiago. (2003). *"Un reducto para la libertad del juez: la doctrina de los actos propios y la buena fe"*, **Anuario de Derechos Humanos**, Nueva Época, Vol. 4. España.
7. CASTILLO FREYRE, Mario y SABROSO MINAYA, Rita. (2009), *"La teoría de los actos propios y la nulidad ¿regla o principio de derecho?"*. **Ius et Praxis, Revista de Derecho**, No.40, Universidad de Lima, Perú.
8. FUEYO LANERI, Fernando. (1990). *"La doctrina de los actos propios"*, **Instituciones de Derecho Civil Moderno**, Editorial Jurídica de Chile, Chile.
9. GAJARDO HARBOE, María Cristina. (2010). *"Buena fe y Derecho del Trabajo"*, **Revista Chilena de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social**, Vol. 1, No.2, Chile.
10. GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo. (1956). *"La doctrina de actos propios y el sistema de lesividad"*, **Revista de Administración Pública**, No. 20, mayo-agosto, España.
11. GUMUCIO RIVAS, Juan Sebastián y CORVERA VERGARA, Diego. (2006), *"Comentarios a una jurisprudencia laboral: la doctrina de los actos propios y el derecho laboral"*, **Revista Chilena de Derecho del Trabajo y Seguridad Social**, No. 151, Chile.
13. IRURETA URIARTE, Pedro. (2011). *"Vigencia del Principio de la Buena Fe en el Derecho del Trabajo Chileno"*, **Revista Ius et Praxis**, Año 17, No. 2, Chile.
14. Illanes Ríos, Claudio. (2010). *"Teoría del acto propio. Breves comentarios sobre su recepción en Chile"*; Venire contra factum proprium, Cuadernos de Extensión Jurídica No 18, Universidad de los Andes, Chile
15. LÓPEZ MESA, Marcelo. (2013). *"La doctrina de los actos propios, sus presupuestos, sus limitaciones y sus posibilidades de aplicación en materia laboral"*, **Anuario de la Facultad de Ciencias del Trabajo**, Universidad de Coruña, No. 4, España.
16. LÓPEZ MESA, Marcelo. *"De nuevo sobre el principio general de la buena fe y la doctrina de actos propios"*, <http://www.eft.com.ar/doctrina/articulos> consultado el 11 de octubre de 2010.
17. LOPEZ ONETO, Marcos. (2016). *"La teoría de los actos propios en el derecho del trabajo chileno"*, **Revista Chilena de Derecho**, Vol. 43, No. 2, Chile.
18. LÓPEZ RODÓ, Laureano. (1952). *"Presupuestos subjetivos para la aplicación del principio que prohíbe ir contra los propios actos"*, **Revista de Administración Pública**, No.9, España.
19. LÓPEZ TERRADA, Eva. (2014). *"La indisponibilidad de los derechos laborales en el ordenamiento laboral y su interpretación jurisprudencial"*, **Revista Diritto dei lavori** Año VIII, No. 3, noviembre, Italia.



20. LYON PUELMA, Alberto (2010). "*Critica a la doctrina del acto propio: ¿sanción de la incoherencia o del dolo o la mala fe?*"; Venire contra factum proprium, Cuadernos de Extensión Jurídica No 18, Universidad de los Andes, Chile
21. MANGARELLI, Cristina. (2008). "*El Derecho del Trabajo y su relación con el Derecho Civil*", **Revista Latinoamericana de Derecho Social**, No. 7, julio-diciembre, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
22. OPAZO MULACK, Raimundo (2008). "*La doctrina de los actos propios en materia laboral*", **Revista del Abogado**, No 43, Colegio de Abogados de Chile, Chile.
23. OPAZO MULACK, Raimundo (2009). "*La doctrina de los actos propios y su procedencia en la solución de conflictos laborales*", Estudios Laborales, **Revista Chilena de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social**, Vol. IV, Legal Publishing, Sociedad Chilena de Derecho del Trabajo, Chile.
24. PARDO DE CARVALLO, Inés. (1991). "*La doctrina de los actos propios*", **Revista de Derecho**, Universidad Católica de Valparaíso, No. XIV, Chile.
25. SALAS, Eligio. (2001). "*La doctrina de los actos propios*", Ponencia publicada en el **Registro Judicial**, Órgano Judicial, Panamá, <http://bd.organojudicial.gob.pa/>, consultado 24 de junio de 2016.
26. SIERRA HERRERO, Alfredo. (2010). "*La teoría de los actos propios en el ámbito laboral*", **Cuadernos de Extensión Jurídica**, Universidad de Los Andes, No. 18, Chile.
27. YAÑEZ MONJE, Eduardo. (2010). "*La irrenunciabilidad como regla y la doctrina de los actos propios*", **Revista Actualidad Laboral**, junio-julio, No. LXXXVIII,

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Facultad de Derecho, Universidad de Chile, Chile.

B. Libros

1. BORDA, Alejandro. (1993). **La doctrina de los actos propios**. 4^a ed., Editorial Abeledo Perrot, Buenos Aires, Argentina.
2. DÍEZ-PICAZO PONCE DE LEÓN, Luis. (1963). **La doctrina de los propios actos. Un estudio crítico sobre la jurisprudencia del Tribunal Supremo**, Editorial Bosch, Barcelona, España.
3. EKDAHL ESCOBAR, María Fernanda. (1989). **La doctrina de los actos propios: el deber jurídico de no contrariar conductas propias pasadas**, Editorial Jurídica de Chile, Chile.
4. JARAMILLO JARAMILLO, Carlos Ignacio. (2014). **La Doctrina de los Actos Propios. Significado y proyección de la regla venire contra factum proprium en el ámbito contractual**. Editorial La Ley, Wolkers Kluwer, España, S.A., España.



5. LÓPEZ MESA, Marcelo y ROGEL VIDE, Carlos. (2009). **La doctrina de los actos propios. Doctrina y jurisprudencia.** Editorial Reus, Buenos Aires, Argentina.
6. TUR FAÜNDEZ, Ma Nélica. (2011). **La prohibición de ir en contra los actos propios y el retraso desleal.** Editorial Thomson Reuters, Cuadernos Aranzadi Civil, España.
7. UGARTE CATALDO, José Luis. (2008). **El Nuevo Derecho del Trabajo,** Editorial Lexis Nexis, Chile.
8. VARGAS VELARDE, Oscar. (2007). **Derecho de Trabajo,** Editorial FSTRP-ISES, Panamá.
9. ----- (2018). **Derecho del Trabajo, Teoría General y Derecho Individual,** 3ª ed., Editorial F.S.T.R.P., Tomo I, Panamá.
10. VIDAL PERDOMO, Jaime. **Derecho Administrativo.** Editorial Temis, S.A., 10 ed., Bogotá, Colombia, 1994,



**LAS CATEGORÍAS VIDA Y MUERTE EN “JUICIO FINAL”, DE
JOSÉ DE JESÚS MARTÍNEZ**

CATEGORIES OF LIVE AND DEAD IN “LAST JUDGEMENT” BY JOSÉ DE
JESÚS MARTÍNEZ

Alex Mariscal-Mariscal

Universidad de Panamá, Departamento de Arte Teatral, Facultad de Bellas Artes,
Panamá.

Correo: alexmikiko@gmail.com Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4110-0417>

*Autor de correspondencia: alexmikiko@gmail.com

Fecha de recepción: 13/09/2022 / Fecha de aceptación: 15/11/2022

Resumen

Crítica de dramaturgia de la obra “Juicio final”, de José de Jesús Martínez (1929-1991), escritor y dramaturgo panameño de postguerra. Desde el paradigma hermenéutico y con una metodología cualitativa se abordó el texto dramático y espectacular de la obra de teatro para indagar a través del método de análisis de contenido: ¿cómo relaciona, Martínez, en el universo dramático de “Juicio final”, ¿las categorías vida, muerte y creencias religiosas en el sistema cristiano (católico) contrapuesto al existencialismo (sartreano)? “Juicio final”, de Martínez propone que el hombre solo tiene trascendencia en su existencia concreta; antes de la vida y después de la muerte, sólo existe la nada.

Palabras Clave: Catolicismo, Creencia religiosa, Drama existencialismo, Muerte.

Abstract

Dramaturgical criticism of the play “Last Judgement” by de José de Jesús Martínez (1929-1991), a postwar Panamanian writer and playwright. From the hermeneutic paradigm and with a qualitative methodology, the dramatic and spectacular text of the play was approached to investigate through the content analysis: How does Martínez, in the given



circumstances of his play, “Last Judgement”, relates the categories of Life, Death and Religious beliefs in the context of Catholicism against the Sartrean existentialism? The dramatic text of “Last Judgement” proposes that man just has transcendence during his concrete existence; before life and after to passing away, exists nothingness.

Keywords: Catholicism, Religious beliefs, Drama, Existentialism, Death.

Introducción

La dramaturgia es, según García, 2011, “la práctica del modo de representación teatral” y se aplica el término dramaturgo, al profesional que practica la dramaturgia, es decir, al que escribe la obra de teatro, definida como “la codificación literaria del texto dramático que transcribe un drama virtual o imaginado” (García; análisis..., 2011, p. 26).

Países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, tienen una larga tradición teatral y por tanto una dramaturgia nacional muy desarrollada. Sin embargo, la dramaturgia panameña se inició, con el estreno de la obra de teatro “La cucarachita Mandinga”, de Rogelio Sinán, en 1937, y los escritores panameños que lograron asimilar genuinos códigos teatrales aparecieron después de 1952 (Rodríguez, 1984). En consecuencia, es comprensible que, en la actualidad, dentro del gremio de teatro panameño, existan muy pocos dramaturgos, se lleven pocas obras panameñas a la escena, y haya escasez de estudios sobre dramaturgia.

A la fecha “Los estudios más completos y sistemáticos sobre teatro podrían ser, “Primera historia del teatro panameño”, de Héctor Rodríguez, 1984 y “Antología crítica de la dramaturgia panameña”, de Alondra Badano, 2011. El primero esboza un panorama historiográfico, el segundo antologa y reseña críticamente a los dramaturgos que publicaron sus trabajos entre 1937 hasta el 2000” (Mariscal, 2017, p.3).

La crítica dramática es importante porque contribuye a visualizar y difundir, nacional e internacionalmente, las cualidades de la dramaturgia local coadyuvando, probablemente, a que más obras panameñas sean llevadas a escena.

José de Jesús Martínez, desde su aparición en las tablas de Madrid, con la puesta de “La Venganza” (1954), recibió excelente crítica por su forma teatral y por los inusuales temas abordados. Debido a su prolífica producción literaria en teatro, además de narrativa,



ensayo y poesía, actualmente se le considera como autor de referencia obligatoria para los estudiosos del teatro. El objetivo de este estudio es hacer un análisis de contenido del texto dramático de “Juicio final”, de Martínez, escrita en 1962, cuyo conflicto confronta la posición tradicional del hombre cristiano a la concepción del hombre sartreano. Wedel dice que “Juicio Final” nos plantea el tema de la muerte. La muerte es morir “las cosas” y enfrentarnos en forma decisiva a nuestra existencia. Valorarla. Se trata de enfrentarnos con nuestra conciencia’ (p.176).

En la opinión de Solórzano, 1981, “Juicio final” es, “una bella y poética obra de tema universal, testimonio de nuestro mejor teatro de posguerra. La angustia parece dominar todo el desenvolvimiento dramático y nos muestra el estremecimiento con que el hombre de hoy contempla los problemas metafísicos” (p.115-56).

En este contexto se analizará ¿Cómo relaciona, Martínez, en su universo dramático de “Juicio final”, las categorías vida, muerte y creencias religiosas en la concepción ideológica del personaje Hombre (católico) contrapuesta a la ideología del personaje Juez (sartreano)?

Materiales y Métodos

Basado en el paradigma hermenéutico y dentro de la metodología de enfoque cualitativo, se aplicó, al texto dramático y espectacular, el método de análisis de contenido.

Unidad de análisis

En el caso de la obra de teatro, “Juicio Final” (1962) como unidad de análisis, plantea García (p.23), lo hermenéutico, remite a la crítica del texto teatral para referirnos a la visión de una realidad del autor como proceso fenomenológico. En este sentido, “la tarea de la crítica supone arriesgarse a dotarla de uno o varios sentidos entre los posibles” (Beuchot, 2016), “y mejor aún si es entre los plausibles” (García, 2001, p. 19). Este texto dramático es una pieza de personaje en la que, en su anécdota, los personajes Hombre y Juez, debaten sus creencias sobre la existencia: la vida, la muerte y la posibilidad de otra vida después de la muerte. El hombre basa su argumentación en su doctrina tradicional



católica, misma que, para el Juez, son falacias fundadas en la idea de una esencia humana que precede al hombre.

El escrito se estructura en tres secciones: 1. Categoría de la vida en el Hombre y el Juez, 2. Categoría de la muerte en el Hombre y el Juez, y, 3. Creencias (falacias) religiosas.

Resultados y Discusión

1.1 Categoría de la vida en el Hombre y el Juez

Para este estudio se seleccionaron fragmentos del diálogo que son claves en la construcción del conflicto, tensión dramática y tema central de la obra teatral.

Este dramaturgo coloca, frente al espectador, un espacio ficticio enrarecido con similitudes a un estrado, pero con muy escasa escenografía. Allí, los personajes secundarios, el Conserje y Funcionario, preparan el espacio para recibir a un hombre que acaba de morir.

Juez: (Se levanta y toma asiento detrás de escritorio) Bueno. Esperemos.

(El tic-tac de hace más patente. Crece. Se desordena. De pronto, calla. Un pequeño gesto del Juez. Los dos están inmóviles. Por la derecha entra un Hombre. Cincuentón. Burgués típico. Al ver al Juez y al Conserje que lo esperan, se sobresalta)

Hombre: ¿? (Quiere regresarse, pero hay una fuerza invisible que se lo impide)

Juez: (Sonriente, amable) Pase, pase usted, por favor. Lo esperábamos. (p.3)

El hombre al descubrir al personaje Juez, se alegra y regocija de confirmar lo que creyó durante toda su vida.

Hombre: (pasa y se sienta frente al escritorio) Vea usted, me río porque... (...) no dudé nunca de que había otra vida después de la terrena y de que en ella se nos someterá a juicio... por que supongo que esto es un...(p. 11)

Juez: No se le puede llamar juicio propiamente. ... aquí no se condena o se salva a nadie... que no venga ya condenado o salvado (p. 12)

Refiriéndose a sí mismo, el hombre se jacta de su estatus social, “Entendido. Para empezar, debo decirle que me llamo...”(p.14). “Era un nombre honesto, garantizaba la verdad de aquello al pie de lo cual estaba. Y era sonoro” (p. 15). El juez le explica que, en el trance actual, ya no le sirve el nombre.

JUEZ: Es violento, lo reconozco. Pero repare usted en que el nombre es solo un sonido, o un garabato escrito, mediante el cual la gente nos llama. Pues bien, la gente ya



no existe para usted. En realidad, es usted quien no existe ya para la gente... Su nombre no funciona ya, por así decirlo, y ha dejado, por tanto, de serlo. (p. 14)

El Hombre apela a las “buenas obras” que hizo en su vida:

Hombre: Yo sabía, que después de muertos somos..., nos enfrentamos, mejor dicho, con..., con nuestra propia vida; eso es, con nuestra propia vida. Y he obrado en consecuencia, velado por mis obligaciones para con mi prójimo, mi familia y mi religión. (Se exalta hipócritamente) Mi religión católica, única y verdadera, que he defendido ante tanto ateo y hereje que hay en el mundo. (p. 12)

A esta postura del Hombre, el Juez replica: “¿No recuerda usted alguna vez que, sin estar pensando en sus hijos, se sentía usted a sí mismo como algo hecho por ese amor que les tuvo?”(16). El hombre (Exaltado) (...) Tiene que constar en sus papeles que nunca falté a ninguna de mis responsabilidades” (p. 21).

El Juez induce al hombre a la reflexión:

JUEZ: “Nunca podría nadie confundir un arquitecto con una casa que ese arquitecto ha hecho. De igual modo, debe usted distinguir lo que usted es de lo que usted ha hecho. Solo lo primero es lo que ahora nos interesa, (...). Lo que usted ha hecho ha quedado en el mundo. Estoy seguro de que allí se le agradece, si con ello ha ocasionado la felicidad de alguien. Pero ahora se trata de su propia felicidad. Ahora se trata ... de usted. ...en el fondo, esas cosas que uno hace lo hacen a uno. Y, esta obra, ¿qué hizo. (...). En usted..., en usted mismo, ¿qué hizo?” (p. 17).

1.2 Categoría de la muerte en el Hombre y en el Juez.

En este momento de la representación dramática se entra al punto climático donde el personaje del Juez, como antagonista, logra llevar al hombre a su máxima confusión:

Hombre: Usted no puede venir ahora a decirme que yo no existo o que no he existido nunca. ¿A quién, si no a mí, besaba mi mujer? Pues bien, eso, soy yo, y usted tiene la obligación de condenarlo o de salvarlo, pero de hacer algo con ello (p. 26).

El Juez antepone de forma categórica, que en la dimensión dónde se encuentra el hombre, ya no tiene nada.

Hombre: (Como queriendo llorar) Yo amaba a mis hijos, mi casa, mi... Juez: (enojado) ¡Nada de eso existe ya! ¿Quiere usted acabar de comprenderlo de una vez por todas? Ahora se trata de usted. Ahora se trata de usted. Olvídense de todo lo demás



Hombre: ¿Cómo voy a olvidarlo, si me pide que hable de mí? Ellos eran la mitad de mi vida, la mitad de mi alma. (...) Y a mí, ¿qué me va a pasar a mí?

Juez; ¿Y la otra mitad? Porque esa de la que usted habla ha muerto.(p. 20)

Esto se refuerza por la respuesta conclusiva del Juez:

Juez: El tiempo se ha detenido para usted. (le da la espalda para no sufrir). Un instante sólo, pero sin límites. Un hombre es un hombre, muere, y no es nada, “la muerte, se lo lleva (a los hombres) como hojas. (Pausa) No se les ocurre agarrarse a algo que no pase, a alguna idea fija, clavada en la verdad” (p. 27).

El Hombre reflexiona:

Hombre: Me gastaré. Terminaré el viento por gastarme, diluirme.

Juez: aquí no sopla viento.

Hombre: es verdad, todo está tan quieto. Tan silencioso. Qué rara suena mi voz. ((El Juez da las espaldas, deniega con la cabeza). ¿No es mi voz? ¿Mi pensamiento entonces?

1.3.Creencias (falacias) religiosas.

Las falacias o creencias religiosas, desde el punto de vista del Juez, obedecen a una postura idealista en que la esencia precede a la existencia. Para el personaje Juez quien propone el punto de vista del autor, tales argumentos intentan defender falacias. Es por ello por lo que le denomino “Falacias religiosas. Adiciono que no son denominadas así en el texto dramático.

En esta sección hago una relación de las más fundamentales falacias que utiliza el hombre para argumentar sobre su derecho a ser premiado después de su muerte. Los puntos fundamentales en el argumento del personaje del Hombre podrían resumirse en cinco:

1.3.1. Hay algo después de la muerte.

Hombre: “yo siempre sospeché que había algo después de la muerte”(p. 11). “No dudé nunca de que había otra vida después de la terrena y de que en ella se nos sometería a juicio... (p. 12).

1.3.2 Hay un gran valor en vivir en el seno de la religión católica y haber recibido todos sus sacramentos.



Hombre: “Debo decirle, sin embargo, que el haber sufrido, el trance, en el seno de la religión católica, y confrontado por todos los sacramentos. ¡ Y por a bendición papal!”(Suena falso. El Juez se sonríe) Hizo que todo fuera plácido y tranquilo”(p. 13).

1.3.3.El nombre y las buenas obras

Tener un nombre sonoro y hacer buenas obras para con el prójimo son condiciones a lo largo de la vida terrenal que deben estar archivados en los documentos del Juez (¿Acaso Dios?)

Hombre: “Era un nombre honesto, garantizaba la verdad de aquello al pie de lo cual estaba. Y era sonoro. No soy vanidoso, como los casos del ejemplo. Así debe constar en sus documentos. (...) Me queda lo más: el haber cumplido con mis obligaciones religiosas, el haber hecho repetidas veces el bien, el haber sido un padre amantísimo”. (p. 15).

1.3.4.Al morir, cabe apelar a las obras buenas y que éstas deben pesar sobre las malas, si las hubo, para tener recibir una premiación.

Esto no lo dice el texto, pero se interpreta que refiere a los conceptos cristianos de la vida eterna o el cielo.

Hombre: ¿No cabe entonces apelar a mis obras buenas? Estoy dispuesto a confesar también las malas, por supuesto, pero quiero que se las compare, que se las pese (p. 17).
(...)

Hombre: ¿No se me va a castigar, y premiar, mis pecados, mis virtudes? (29).
Ante la nula conciencia del Hombre, sobre lo que le sucede, el personaje Juez le aclara la gravedad de su destino:

Juez: ...La vida es nuestra madre y nuestra hija simultáneamente. Sin embargo, hay vidas tan falsas, huecas, (...). ...cuando la muerte les amenaza, cuando necesitan de sí mismos, van corriendo a buscarse...entonces se desesperan, de desorientan, se sorprenden, porque no hallan más que el sitio vacío. Y la vida, y el tiempo, la muerte, se los lleva como hojas. (Pausa) No se les ocurre agarrarse a algo que no pase, a alguna idea fija, clavada en la verdad. (pp. 26, 27)

DISCUSIÓN

2.1. Discusión de Categoría de la vida en el Hombre y el Juez



En su anécdota, “Juicio final”, los personajes de un Conserje, un Funcionario y el Juez esperan a un hombre que acaba de morir o que está en ese trance entre desfallecer y abandonar el cuerpo. Al entrar el hombre cree reconocer, en el Juez, a la figura arquetípica del Juez que su religión le ha enseñado. En el caso de esta obra, aunque Martínez, titula la obra, “Juicio final”, no se trata del “Juicio universal” o día de la resurrección de todos los muertos o segunda venida del Señor Jesús Cristo. (Mt. 25, 32.; Ap. 20, 11-14), sino del juicio individual para cada alma.

Juez aclara al Hombre que no se le hará un juicio en propiedad, pero el hombre que aún no comprende comienza a exponer lo que, según él, son sus monedas de valor y que logró acumular durante toda su vida. El estatus de la clase social, acuñado en el nombre y, el suyo es rimbombante: “Mi nombre siempre fue pronunciado con respeto y simpatía por cuantos me conocieron y trataron. Velar por su reputación fue tarea que me impuse y que logré con éxito en todas mis relaciones de hombre de negocios y de ciudadano”(p. 15). Sin embargo, para el Juez, ese signo sonoro o gráfico, de prestigio ya perdió el único valor que tenía en la dimensión terrenal. Ciertamente en el trance actual, ya no le sirve. Porque solo servía para que en la vida terrenal la gente le llamase, pero aquí en este proceso, la gente ha quedado atrás, o, en otras palabras, él, el hombre ya no existe para esa gente. El nombre aquí es solo “un sonido, un garabato escrito”.

El Hombre, en su afán de poner a prueba su convicción, apela a las buenas obras, a sus sacrificios. Exaltado e hipócritamente, indica la acotación, el Hombre afirma: “he cumplido con todas mis responsabilidades, he luchado por mis creencias ante tanto incrédulo y apóstata” (p. 12).

A esta postura del Hombre sobre la función y fin de su vida, el Juez replica que todos los sacrificios que durante la existencia puedan hacerse, son solo parte de eso, de vivir; que, si algo trascendente puede adquirirse, es el tratar de construirse a través de lo que se hace sobre sí mismo. Tal como lo afirma Sartre, 1946, “El hombre es el único que no solo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como él se concibe después de la existencia, ...el hombre no es otra cosa que lo que él se hace” (p. 3).

El Juez, en el sentido sartreano, utiliza variaciones de la analogía del artesano y su obra: el arquitecto y la casa que éste construye, el golpe que se da y el dueño del puño



que golpea, el beso que se da a la persona amada y lo que el beso hace en el que besa. Concluye que lo que el Hombre haya hecho en la vida terrenal reposa en los otros. Que el nombre era útil en la vida para que otros le llamasen. Pero no en su construcción humana. En efecto el hombre existe y con sus acciones define, se descubre como ser. Entonces, ¿todas esas cosas que el hombre hizo – la fe, la responsabilidad, las buenas obras, el amor a los hijos, a la esposa – qué hicieron en el Hombre? El punto fundamental de “Juicio final”, al morir, es que, si algo valioso ocurrió en la existencia del Hombre, fue la posibilidad de encontrarse a sí mismo. Ese contemplar un atardecer, las gotas en una hoja de hierba, sin la preocupación de hacerlo por conceptos predeterminados, sino para encontrar, definir su naturaleza. “En usted..., en usted mismo, (la vida en la fe) ¿qué hizo?” (p. 18).

2.2. Discusión de la Categoría muerte en el Hombre y en el Juez

Se suele decir que el teatro es como un espejo que la sociedad coloca frente a ella para observarse a sí misma. La superficie de ese espejo no es ya más pulida como en el teatro clásico, sino que tiene deformaciones intencionadamente hechas por el dramaturgo. A veces esa superficie esta solo esmerilada, otras fracturada o cóncava, pues, aunque es tácito que el dramaturgo no intenta —ni puede— resolver los problemas de la sociedad, si trata de mostrarnos al hombre y su comunidad desde miradas o perspectivas nuevas y, a veces, enrarecidas.

En el caso de Martínez, su teatro tiene:

“la rara habilidad de síntesis que cristaliza en el teatro breve: la exposición concisa y directa, aun cuando se refiera a temas de alcance metafísico, temas que muestran las deformaciones que el mundo de hoy, impone a los seres humanos. Las fábulas de su teatro breve, cercanas a las del teatro del absurdo, ponen al descubierto el automatismo del mundo irracional” (Solorzano, 1981, p.155)

En la representación dramática, el hombre insiste: “sigo sin comprender por qué no me reconoce usted al hombre bueno, y a veces malo, por qué no, que he sido en la vida”(p. 22). El Juez, responde: “lo reconozco”, pero “Se ha muerto”(p. 22). El juez plantea que “el alma no siempre existe”(p. 18), porque ya todo acabó para él, “Ahora no habrá astros. No habrá nada. Solo usted. Si es que existe”(p. 18). Usted «no es otra cosa sino lo que ha hecho de sí mismo». <<El hombre se descubre y se hace a sí mismo, sin proyecto alguno previo>> (Orozco).



Cuando el Juez interroga al Hombre sobre ¿qué hizo con el niño (refiriéndose al hombre mismo) que una vez quiso ser músico? “Tenía los ojos grandes. Se compró una flauta. (...). El Hombre replica: “Yo no he tenido tiempo para recordar. Mi vida fue un puro ajeteo, una pura lucha por la vida” (p. 25). Martínez, a través del Juez, da el martillazo final con la sentencia demoledora, “la muerte, se los lleva (a los hombres) como hojas”, porque “No se les ocurre agarrarse a algo que no pase, a alguna idea fija, clavada en la verdad”(p. 27). El Juez añade: “¿No ha amado usted, u odiado, algo ...fijo, al margen de la corriente, de manera que puede decirse que lo que usted era entonces también estaba al margen?”(p. 27).

Badano, refiriéndose a una característica de Martínez como dramaturgo, dice:

El recurso del autor es un desdoblamiento entre autor y personaje (Pirandello, Unamuno...); el texto asume una posición crítica en especulaciones de contraste con los hechos de la vida... (...). Filosofía sartriana, de corte existencialista, y fundamentalmente teatro: ficción que no puede resolverle los problemas a la sociedad. (2011, p.103)

El personaje del Juez, como portavoz del punto central del autor, quien además de narrador y dramaturgo es doctor en filosofía, sentencia al hombre, aduciendo que, aunque quisiera justicia, no puede ni premiarlo ni castigarlo, porque “No me sirve ningún ejemplo o momento de su vida en el que usted estaba interesado en algún negocio, de cualquier tipo, a menos que, en quitándole todo eso ajeno quede algo en el fondo: usted” (p. 26). Añade el Juez: “Yo no busco la relación , busco a quien las tenía. Creía que ya lo había comprendido” (p. 29). No tema, no va a sufrir, no va a perder –ni pecados, ni virtudes— nada. Nunca lo ha tenido.

2.3.Discusión de Falacias (creencias) religiosas

En la confrontación dramática de este juicio de Martínez, discurre la honesta preocupación de un ser humano por el fin de su vida. ¿Hay algo más allá de esta existencia, a dónde van nuestras energías? ¿Volveremos, como dice la Biblia, al polvo, del que fuimos hecho?

La vida humana, en las ideas del Juez de la obra de Martínez, es un proceso que se experimenta personalmente: lo que echa a andar al individuo es sus aspiraciones, su desvelo por la construcción de su existencia, no tiene una continuidad fundado en una esencia anterior a la existencia. Por tanto, tampoco algo después de esa existencia.



Tal como lo propone Sartre: “Significa que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y que después se define” (p. 3).

Martínez en “Juicio final”, desde la filosofía existencialista sartreana, afirma que el hombre sólo tiene trascendencia en su existencia concreta. Todo aquello que imagina el personaje Hombre, en esta ficción, como valioso, afirma el personaje Juez, ya no existe; las cosas que uno hace se hacen para los otros, otros son los que pronuncian nuestro nombre, otros son felices o beneficiados con las acciones de uno. Es importante existir (vivir) con intensidad, parece afirmar el Juez, aferrándose a ideas o a motivos, que muchas veces son aparentemente ínfimos, pero que cuentan como los únicos instantes donde realmente somos, logramos ser, logramos algo de trascendencia, más allá de los simples dogmas (obligaciones predeterminadas) que hemos aprendido tradicionalmente. Como lo afirma, Echeverría, 2006:

“El ser humano sólo existe en la medida en que se inventa a sí mismo. Al adoptar con sus decisiones una consistencia tal o cual, cada quien se asume ante todo como reivindicador o como represor de lo humano, como libre o como autómatas” (p. 193).

Lo que enfatiza Martínez, a través del Personaje Juez, es que la muerte no es ese puente para una siguiente vida. Solo le queda al hombre lo que hizo durante en su existencia y, éste estar en el mundo le da la libertad de ser, de definirse, de ser responsable de sí mismo y de los demás. Porque al dejar de existir solo se encontrará con lo hecho por esas cosas que él hizo.

3.LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como se mencionó en la introducción de este estudio, existen muy pocos estudios sobre teatro panameño. Y mucho menos sobre la dramaturgia. Y aunque se han hecho varias puestas en escena basadas en Juicio final y, en 2008, la Lotería Nacional de Beneficencia, dedicó dos números de su Revista como publicación de homenaje a José de Jesús Martínez, todavía queda la deuda de estudiar de forma más sistemática su teatro, así como la de muchos otros autores de finales del siglo XX y de estos últimos 22 años del siglo XXI. Hasta hoy, existen pocas tesis de licenciatura que estudian dramaturgos



panameños. Un análisis de los autores Premios Miró del decenio 70, de Dayanara Medina, otro del decenio 80, de Mesías, Pamela. Además de la tesis sobre Babot, de Cedeño (2020); Tesis sobre Alex Mariscal (Rodríguez, 2018), y la tesis de maestría sobre Jarl Babot, (Mariscal, 2003).

Conclusiones

Lo expuesto a lo largo de este trabajo permite concluir que “Juicio Final” es una obra de anécdota sencilla, lenguaje culto, con personajes complejos y con una representación en el ámbito de lo probable. Cuando la obra se presentó, en su estreno, a la audiencia panameña, mayoritariamente católica, de los años sesenta, debió ser recepcionada como irreverente. Al respecto, Rodríguez anota, en su ensayo “La dramaturgia panameña”: “La originalidad de Cuchú Martínez radica en ubicar sus piezas en un contexto político ideológico que en principio las pone en conflicto con ellas mismas”. A pesar de que los elementos verbales de “Juicio final” proponen una estética cotidiana, la escasez de elementos escenográficos, posibilitan estilos de puestas no realistas.

En efecto, se han presentado en Panamá, puestas expresionistas y surrealistas. La primera del cubano, Mario Peña, (Sala alternativa del Departamento de Arte Teatral de la U. P.) y la segunda, más expresionista, del panameño Gabriel Pérez Mateo (Alef Café, 2010) La relación que establecen el personaje Hombre y Juez, en el desarrollo de la anécdota de “Juicio Final”, centra el conflicto en el debate del problema de la existencia terrenal y la posibilidad de otra vida más allá de la muerte. En síntesis, Martínez, plantea que las categorías de la vida, muerte y creencias religiosas del Hombre están basadas fundadas en una concepción de que “la esencia del hombre precede a esa existencia histórica que encontramos en la naturaleza”. En esta filosofía, “la naturaleza humana es común a todos los hombres”, y todo “hombre individual realiza cierto concepto que está en el entendimiento divino” (Sartre, p. 3). En efecto, cuando el personaje, Juez, revela que él no es ese artesano supremo, el Juez divino que separa la brizna del trigo, entonces el personaje Hombre, entra en su conflicto existencial. Martínez, en términos del choque de fuerzas entre los personajes nos comunica su punto de vista sobre la existencia: la vida



individual del hombre sólo tiene trascendencia en su existencia concreta. Con la muerte todo termina, y que todos los supuestos sobre las buenas obras, los sacramentos, las bendición papal como medio para una siguiente vida, son falacias. Antes y después de la muerte, sólo existe la nada. Tal como afirma, Sartre , “El hombre, tal como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Sólo será después, y será tal como se haya hecho. Así, pues, no hay naturaleza humana, porque no hay Dios para concebirla (p. 3). Quizás por ello, el gran dramaturgo del sur de los Estados Unidos, Tennessee Williams, quien tenía terror a envejecer, entre otras razones, porque la vejez le acercaba a su fin físico, creía que “el arte y el amor – el encuentro sexual con el otro— eran las únicas estrategias para vencer ese inevitable trance de la existencia (Mariscal, 1999). En ese sentido, Martínez, el dramaturgo trasciende más allá de su existencia física a través de esta pieza, múltiples veces llevada a escena en varios países. Definitivamente, “Juicio final” es una excelente contribución de la dramaturgia panameña de postguerra.

Referencias Bibliográficas

- Badano, A. (2001). *Antología crítica de la dramaturgia panameña*. Panamá: Editorial Mariano Arosemena (INAC).
- Beuchot, M. (2016). *Hechos en interpretaciones; hacia una hermenéutica analógica*. México: Fondo de cultura económica.
- Cedeño, S. (2020). *Análisis crítico en la dramaturgia de “Las aves”, de Jarl Ricardo Babot*. [Manuscrito no publicado]. Tesis. Departamento de Arte Teatral, Universidad de Panamá.
- Echeverría, B. (2006). El humanismo del existencialismo. *Diánoia*, volumen LI, número 57 (noviembre): pp. 189–199. En línea: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v51n57/0185-2450-dianoia-51-57-189.pdf>
Última búsqueda: 20 abril de 2022.
- García Barrientos, J. (2001). *Cómo comenta una obra de teatro*. Cuba: Ediciones Alarcos.
- García Barrientos, J. (2011). *Análisis de la dramaturgia cubana actual*. Cuba: Ediciones Alarcos.



- Goldstein, M. (1964). La Retreta y Juicio Final del Dr. José de Jesús Martínez. *Tareas*, 13, p. 126-128.
- Mariscal, A. (2016). El concepto de la vida y la muerte en Juicio final, de José de Jesús Martínez. [Manuscrito no publicado]. Tesis de licenciatura. Departamento de Arte Teatral, Universidad de Panamá.
- Mariscal, A. (2003). Jarl Ricardo Babot: Transgresor existencial y la destrucción del ser amado en el proceso de la búsqueda de una redención absoluta. [Manuscrito no publicado]. Tesis de maestría. Departamento de Teatro, Lindenwood University.
- Mariscal, A. (1998). Williams, personaje refugiado en la obra ‘No puedo imaginar el mañana’, de Tennessee Williams. [Manuscrito no publicado] Tesis. Departamento de Arte Teatral, Universidad de Panamá.
- Martínez, J. de J., 1962. Juicio final. Panamá: Ediciones “Estudios” del Instituto nacional de Cultura.
- Orozco, A. (2000). Notas sobre el Planteamiento Filosófico de Jean-Paul Sartre. [En línea] Acceso en:
<http://www.hottopos.com/convenit4/sartre.htm> [Último acceso 15 12 2015].
- Rodríguez, L. (2018). Análisis dramático del texto Desaparecidos (Premio Miró 2015), de Alex Mariscal. [Manuscrito no publicado] Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Jurídicas, sociales y Humanidades. Universidad de la Rioja, España.
- Rodríguez, H. (n.d.a) La dramaturgia panameña. [En línea]. Acceso en:
<https://www.monografias.com/trabajos82/ramaturgia-panamena/ramaturgia-panamena2.shtml> [Último acceso: 3 2 2016].
- Rodríguez, H. (1984b). Primera historia del Teatro en Panamá. Panamá: Editora Renovación.



Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades

Sartre, J. (1973). El existencialismo es un humanismo. Traducción de Victoria Praci de Fernandez. Buenos Aires; Argentina. En línea:
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16->

Sartre%20%20El_existencialismo_es_un_humanismo.pdf Última visualización: 20 de abril de 2022.

Solorzano, C. (1981). Ed. El teatro Hispanoamericano contemporáneo. México: fondo de cultura económica.

Wedel, R., (n.d.). José de Jesús Martínez y su obra. [En línea] Acceso en:
<http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20VII/No.%2025/Jose%20De%20Jes%C3%BAAs%20Mart%C3%ADnez%20Y%20Su%20Obra..pdf> [Último acceso: 25 ,11 2015].



**PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SUS FAMILIAS ANTE LA
COVID-19: IMPACTO SOCIAL Y EN LA SALUD**

PEOPLE WITH DISABILITIES AND THEIR FAMILIES FACING COVID-19:
HEALTH AND SOCIAL IMPACT

Manuel Campos Labrador¹, Brizeida Hernández Sánchez²;

Universidad de Panamá Departamento de Investigación, Medición y Evaluación
Psicológica Panamá

Correo: mcamposlabrador@gmail.com Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Universidad Especializada de las Américas Facultad de Educación Especial y
Pedagogía, Panamá

Correo: brizeida.hernandez@udelas.ac.pa Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5397-1546>

*Autor de correspondencia: brizeida.hernandez@udelas.ac.pa

Fecha de recepción: 3/10/2022 / Fecha de aceptación: 00/9/2020

Resumen

La investigación tiene como objetivo valorar el impacto sanitario y social frente a la COVID-19 en las personas con discapacidad y sus familias, en la Red Nacional de Familias Inclusión Panamá. La finalidad fue conocer el impacto social y de salud de las personas con discapacidad y sus familias ante el COVID-19. El Método del estudio fue descriptivo y transversal a través de la participación de las propias Personas con Discapacidad y sus familias. La muestra estuvo constituida por 52 familias. Los resultados muestran durante el COVID 19 se evidenció diferencias en el acceso a la atención de la salud por la falta de accesibilidad a la información, y la escasa comunicación. El impacto que ha tenido el COVID 19 en las vidas de las personas con discapacidad revelan que, la prevención mediática ha ayudado para entender que hay que cambiar el estilo de vida. Conclusiones: obtener información relevante, objetiva y válida acerca del impacto que la pandemia en el ámbito sanitario y social incidieron directamente en las personas con discapacidad en Panamá.



Palabras Clave: Universidad de Panamá, persona con discapacidad, COVID-19, impacto social, medidas sanitarias.

Abstract

The research aims to assess the health and social impact of COVID-19 on people with disabilities and their families, in the National Network of Families Inclusion Panama. The purpose was to know the social and health impact of people with disabilities and their families in the face of COVID-19. The Method of the study was descriptive and cross-sectional through the participation of the Persons with Disabilities themselves and their families. The sample consisted of 52 families. The results show that during COVID 19 there were differences in access to health care due to the lack of accessibility to information, and poor communication. The impact that COVID 19 has had on the lives of people with disabilities reveals that media prevention has helped to understand that lifestyles must be changed. Conclusions: obtain relevant, objective and valid information about the impact that the pandemic in the health and social spheres had a direct impact on people with disabilities in Panama.

Keywords: University of Panama, person with disabilities, COVID-19, social impact, health measures.

Introducción

Según los informes de las Naciones Unidas y de la Organización Mundial de la Saludn (2020), las personas con discapacidad tuvieron y tienen mayor riesgo de contagio y mortalidad por COVID-19, el virus afectó más a las personas que pertenecen a población de riesgo; es decir, a individuos que tienen enfermedades crónicas y en situación de vulnerabilidad socioeconómica, entre otros factores siendo las personas con discapacidad un grupo de alto riesgo, porque suelen tener comorbilidades o estar en situación de vulnerabilidad socioeconómica, por las barreras que experimentan en el acceso a la educación, y al trabajo, entre otras.

No obstante, es preciso señalar que no todas las personas con discapacidad tienen una mala salud o están dentro de población de riesgo, aunque la mayor parte suele experimentar barreras en el acceso a la salud. Durante la pandemia, en etapa de confinamiento, se hizo difícil que las personas con discapacidad pudieran continuar con



normalidad con sus controles de salud y sus tratamientos de rehabilitación aspecto que es posible hayan empeorado su condición de salud y calidad de vida.

Existieron barreras en la comunicación e información, que no toda la información relacionada a la salud pública le llegó en formatos accesibles; además, algunas personas con discapacidad y dependencia severa, necesitaban el contacto físico de otras personas, para que les ayuden a realizar las actividades básicas de la vida cotidiana, en este sentido, depende de la ayuda de otras personas para subsistir, esto las hizo más vulnerables al contagio porque no tuvieron posibilidad de mantener la distancia social; en muchos casos en los que las personas con discapacidad reciben cuidados en domicilio vieron sus cuidados interrumpidos, sea porque quiénes cuidan de estas personas de forma remunerada no pudieron ir a trabajar.

Para los casos de las personas con discapacidad que residen en instituciones o residencias de larga o corta estadía muchas sufrieron abandono o no contaron con las condiciones adecuadas para asegurar los estándares de higiene, garantizar la distancia física, realizar las pruebas de detección del virus y asegurar condiciones de aislamiento para evitar su propagación.

A su vez las personas con discapacidad y sus familias están mayoritariamente en situaciones de vulnerabilidad económica para hacer frente a la crisis que trae emparejado el COVID-19; ello debido a que una baja proporción de las personas con discapacidad tienen acceso a protección social no contributiva, las pocas personas con discapacidad que contaban con un empleo formal tuvieron más riesgo de ser despedidas o enfrentar mayores dificultades.

Para regresar a su trabajo durante la recuperación económica en tanto los protocolos sanitarios no tomaron en cuenta las particularidades o necesidades de este grupo de trabajadores. El impacto económico que trajo paralelo al COVID-19 en general, tuvo mayores consecuencias en las familias que tienen un miembro con discapacidad; fundamentalmente, a raíz de la sobrecarga económica y del aumento del tiempo destinado por las mujeres a la atención y cuidado no remunerado de sus familiares.

Luego de la pandemia el impacto fue aún más fuerte sobre las madres y cuidadoras de personas con discapacidad; asimismo, niños, niñas y jóvenes con discapacidad tuvieron un mayor riesgo de quedar rezagados o desvinculados del sistema educativo, muchos de los estudiantes con discapacidad quedaron excluidos de los dispositivos.



Para la educación a distancia por no tener acceso a Internet o por no tener una computadora algunos experimentan, barreras al aprendizaje, porque los formatos de la plataforma no son accesibles; porque no se realizan los ajustes de contenido para algunos estudiantes con discapacidad.

Este impacto desproporcionado del COVID-19 en la población con discapacidad obliga a pensar en la vulnerabilidad que aún atraviesa este colectivo, a pesar de los derechos reconocidos de los programas y políticas es necesario seguir desarmando las estructuras históricas de la desigualdad en los Estados. Tenemos que derribar de forma sostenida todas las barreras actitudinales físicas de la comunicación, y la información que persisten en la sociedad; pero si tuviéramos que elegir un aspecto de la política pública dónde hacer foco y es muy importante que los Estados derribemos las barreras.

La familia enfrenta una serie de desafíos abrumadores, agravados por un estrés e incertidumbre emocionales, de salud y además los financieros (Saraceno y Naldini, 2020). Las familias no son solo una base segura de maduración psicosocial, sino que a menudo están directamente implicadas en las funciones sociales, creando actividades sociales, educativas, laborales (Cardella, Hernández Sánchez y Sánchez García 2020) esta situación de crisis mundial afecta de manera desproporcionada a las familias. Pero el desafío no solo se limita a las familias vulnerables (Ghezzi 2015 y 2016). Las familias son pilares sociales importantes, especialmente en países que se encuentran en dificultades con su estado de bienestar (Hank y Steinbach, 2019; Herlofson y Brandt, 2020; Sánchez y Jiménez, 2021), y a menudo se involucran constante en la atención directa de sus hijos en condición de discapacidad o de un familiar (Scott, 2018; Stefanidis y Strogilos, 2020). El año 2020 se caracterizó por la pandemia de COVID que no solo marcó un riesgo biológico, sino que también creó un importante deterioro económico y psicosocial (Coholera, Falusi y Linton, 2020; Eraso y Hills, 2021; Wu et al.2021; Tommasel et al.2021 ; Yirmiya et al.2021) perjudicando de manera significativa a los sistemas socio-sanitarios en todo el mundo, estresando tanto a las personas como al personal médico (Costantini et al.2021; Fontanini et al.2021; Somville et al.2021; Tretter et al.2021).

La crisis de salud pública ocasionada por la COVID 19 ha perturbado y debilitado la atención a las personas con discapacidad, dejando su cuidado a sus familias, obligándolas a sustituir parcial o totalmente los servicios especializados por las necesidades de sus



familiares vulnerables (Houtrow et al. 2020; Wright, Steinway y enero de 2020). Después de un período inicial de confusión, hay una creación de estrategias innovadoras de estrategias de cuidado profesional durante la emergencia pandémica (Alexander et al. 2020; Provenzi, Grumi y Borgatti, 2020; Pérez et al. 2020), pero no son suficientes, especialmente si consideramos que tienen que hacer frente a un deterioro psicosocial previo debido a un trastorno postraumático de enfermedad y al confinamiento en todo el mundo (Fontanesi et al. 2020; Mackolil y Mackolil, 2020; Pascucci, 2021; Szmulewitz et al. 2021).

La COVID 19 no discrimina, agrede a todos por igual (Ramos, 2020). Los desafíos para las personas más vulnerables siguen siendo enormes. La población de personas con discapacidad se ve en una situación de indefensión a consecuencia de las medidas de aislamiento decretadas y tras el cierre de los centros de atención ocupacionales, sociales, educativos en su momento, ya que desaparecidos sus redes de apoyo (Aquino et al; 2020; Torri et al; 2020). Esta situación ha comprometido su salud física y emocional de las personas (Gómez-Salgado et al; 2020). En el caso de las personas con discapacidad requieren salvaguardar la seguridad y que garantizar el acceso a medicamentos y productos sanitarios necesarios.

En este nuevo escenario, caracterizado por la alteración de la rutina socio- familiar y el miedo a una enfermedad con altos niveles de contagio, se hace necesario estudiar los aspectos sociales y de salud de las personas con discapacidad y sus familias (Dorsey., Okun, y Bloem, 2020). Es una necesidad mirar el grado de vulnerabilidad de la persona con discapacidad para minimizar todos los daños económicos y sociales que la pandemia ha debilitado y fragilizado.

Esto ha causado ansiedad, riesgos de depresión, sesgos de negatividad en la percepción de las emociones se han creado nuevos trastornos (Bolock, Abdennadher y Herbert, 2021; Drake, 2021). Las medidas de acceso a servicios de protección de la salud (Rojnic Kuzman et al; 2021), campañas de comunicación pública, medidas de accesibilidad de las campañas de información pública sobre nuevos servicios (Coroju, Morán, Campbell y Geller, 2020); medidas de promoción y protección de la salud mental, además, de apoyo social (Rojnic Kuzman et al; 2021; Meresman y Ullmann, 2020) y a la seguridad alimentarias, y a la alimentación escolar que recibían los estudiantes con discapacidad.



Las políticas públicas de discapacidad están enfocadas en garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades, así como el ejercicio efectivo de los derechos, por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones. Según el Centers for Disease Control and Prevention (CDCP, 2020) de los Estados Unidos, la población más vulnerable está integrada por adultos mayores, personas con comorbilidades (Cáncer, SIDA, otros), y las personas con discapacidad (Aquino-Canchari et al. 2020). Para la Organización Mundial de Salud existen más de mil millones de personas que viven con alguna situación de discapacidad alrededor del mundo. Desde la mirada de la OMS (2011); OMS (2020) la discapacidad es toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad.

Sobre el problema detectado y que se desea incidir, la OMS (2020) ha considerado medidas con respecto a las personas con discapacidad durante la COVID-19, se pretendió conocer si estas medidas ya están implementadas. Hay que tomar medidas para que las personas con discapacidad siempre tengan acceso a los servicios de salud y a la información de salud pública.

La COVID-19 ha provocado una emergencia de salud pública de alta preocupación internacional con impacto sin precedentes, y ha abierto un nuevo desafío para la salud de toda la población, en especial para las personas más vulnerables, como es el caso de las personas con discapacidad y sus familias. Las consecuencias psicosociales y de salud son objeto de investigación prioritarias a nivel individual y comunitario. Se buscó conocer el impacto que ha tenido la COVID-19 en la población panameña proponemos los siguientes objetivos. Objetivo general para el estudio, analizar el impacto social y sobre la salud que la COVID 19 tiene en las personas con discapacidad y sus familias.

Analizar en nivel de conocimiento que tiene la persona y su familia sobre las medidas de prevención de la COVID-19. Analizar el impacto social que tiene la persona con discapacidad y su familia sobre las medidas de prevención de la COVID-19. Presentar resultados generados de las dificultades enfrentadas por la persona con discapacidad y su familia. En el caso de las hipótesis de investigación, existe un significativo impacto sanitario por la pandemia del virus COVID-19 en las personas con discapacidad y sus familias de la Red Nacional de Familias Inclusión Panamá de junio a agosto 2021.



Materiales y Métodos

La investigación se enmarca en los estudios cuantitativos: descriptivo y transversal. Según Hernández Sampieri et al. (2014). La investigación empleó un cuestionario de preguntas cerradas, describe a través de la recolección de la información de las variables impacto social y de la salud que han tenido las personas con discapacidad y sus familias miembros de la Red Nacional de Familias Inclusión Panamá entre junio a agosto 2021.

Se aplicó un instrumento en formato digital a las personas con discapacidad y sus familias a 10 provincias en total de 50 familias. La población seleccionada estuvo aglutinada en Inclusión Panamá, Red de organizaciones de Familias de Persona con Discapacidad que enfoca su trabajo en la visión y objetivos compartidos por alcanzar una sociedad inclusiva, solidaria y que en equiparación de oportunidades brinde participación plena a los miembros de Inclusión Panamá.

Instrumento

El instrumento diseñado y validado para la población en estudio consta de ocho escalas que miden: información pública sanitaria, sistema de salud, salud personal, el conocimiento, el impacto social, el impacto global y dificultades que enfrentan las personas con discapacidad y sus familias. En la tabla 1 se visualizan las escalas del instrumento. El instrumento fue validado por expertos incluido personas con discapacidad.

Tabla 1
Escalas del instrumento impacto social y en la salud COVID-19

Escalas del instrumento	Cantidad de ítems
Información pública sanitaria (DA)	Cuenta con 8 ítems
Medios de comunicación para informarse (INFP)	Cuenta con 8 ítems
Impacto en el sistema de salud pública (SALPU)	Cuenta con 7 ítems
Salud personal (SALPER)	Cuenta con 8 ítems
Conocimiento que tiene la PcD y su familia (CON)	Cuenta con 7 ítems
Impacto social de la COVID-19 (ISO)	Cuenta con 7 ítems
Persona con discapacidad y las dificultades (Diffi)	Cuenta con 7 ítems
Impacto directo de la COVID 19 en la persona y su familia (IMPACT)	Cuenta con 7 ítems
Total= 8	59 Items

Fuente. Datos tomados de la unidad muestral.



Resultados y Discusión

Al analizar el impacto que ha tenido el COVID 19 en las vidas de las personas con discapacidad, revelan que la prevención mediática ha ayudado para entender que hay que cambiar el estilo de vida, el sistema de salud ha ayudado a tomar conciencia del peligro que representa el COVID 19, que tener información fue determinante para proteger a la familia de la COVID 19, también, conocer las medidas básicas de prevención de la COVID 19 fueron fundamentales para conservar su salud.

Al analizar sobre evolución del impacto que ha tenido el COVID 19 en las vidas de las familias con discapacidad, un alto porcentaje de los encuestados respondieron que aplicaban medidas de prevención sanitaria, durante ese período se sintieron irritables, durante ese período de emergencia algunos se sintieron deprimidos. Al consultar sobre la evolución del conocimiento sobre las medidas de bioseguridad que han tenido al COVID 19 un porcentaje importante mencionó que las personas con discapacidad se vieron afectadas durante la pandemia, que en mucha medida el COVID afecta a las personas con discapacidad, y tienen conocimiento sobre las medidas de prevención de la COVID-19.

Al analizar sobre la evaluación del impacto social que han tenido esta pandemia, los datos nos informan que un alto porcentaje han empeorado la relación social debido a la distancia social, y también que la distancia social ha ocasionado bastante tristeza en ellos, al igual que mencionan que la distancia social ha ocasionado ansiedad en ellos. Al consultar sobre la evaluación de los retos de las personas con discapacidad y sus familias frente a la pandemia, los datos nos informan que la mayoría se han sentido frustrados por la situación de crisis y que en ese tiempo de aislamiento han sentido presión social

Al consultar sobre la evaluación de la pandemia en las personas con discapacidad y sus familias, los resultados revelan que han tenido bastante dificultad con el impacto en su estado emocional, que se ha mostrado bastante dificultad en la economía, que han tenido dificultad con las medidas de prevención de salud. En lo relacionado a las medidas que el sistema de salud protege a las personas con discapacidad y su familia, la mayoría respondió que cuentan con información accesible, otro porcentaje no conocen si hay alguna medida de protección, y que muchas veces han recibido medicamentos gratis.



Discusión

Esta investigación cuyos objetivos son analizar el conocimiento que tiene la persona con discapacidad y su familia sobre las medidas de previsión de la COVID-19. Se analizó el impacto social que tiene la persona con discapacidad y su familia sobre las medidas de previsión de la COVID-19. Y, por último, discutió las dificultades enfrentadas por la persona con discapacidad y su familia. Los resultados informan que la COVID-19 ha afectado de manera significativa a la persona. También a los entornos familiares, sociales y de salud integral; las familias se han visto afectadas de forma directa lo que respecta a la economía, la política, las organizaciones y la unidad familiar e individual. Esta pandemia ha revelado muchas vulnerabilidades en el sistema de salud, impactando directamente a los más vulnerables (Hank y Steinbach, 2019; Herlofson y Brandt, 2020; Sánchez y Jiménez, 2021). Mientras que la literatura revela que en otros países la discapacidad es a menudo descuidada, a veces incluso gestionada con ausencia de equidad y oportunidades igualitarias para las familias (Sparks, y Nam, 2021).

Sobre las hipótesis se comprueba que existe un significativo impacto social por la pandemia del virus COVID-19 en las personas con discapacidad y sus familias, Red Nacional de Familias Inclusión Panamá. Junio a agosto 2021. Estas familias tienen que ser apoyada por la institución, o protegida por el Estado, desde una perspectiva de salud, económica, social, psicológica y legal.

La elevada complejidad para dar una respuesta oportuna ha creado un estrés importante entre los sistemas sanitarios, vulnerables antes de la crisis provocada por la COVID-19, esta crisis de salud ha creado una interrupción de muchos servicios, considerados menos importantes que otros, dejando a las familias hacer frente a este problema y creando desesperanza y alteraciones en su salud mental importante. Los países que han aceptado el desafío de apoyar activamente a las personas con discapacidad en la toma de decisiones, y deberían ser un ejemplo para los países que aún no han adoptado una política de inclusión / inversión a favor de esta población.

Las personas con discapacidad necesitan un sistema de salud inclusivo. Lo más fácil es un derecho de acceso a la salud, es un derecho para todas las personas en el artículo 25 de la Convención Internacional sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad (ONU, 2015). Los Estados parte adoptarán medidas para asegurar el acceso de las personas con discapacidad a servicios de salud.



El disability missing billion, es un estudio que entre los resultados argumenta las inequidades que enfrentan personas con discapacidad, que personas con discapacidad están más propensas a tener partos prematuros de bebés de bajo peso. Las personas con discapacidad tienen tres veces más probabilidades de tener diabetes. Dos veces más propensas a tener enfermedades cardiovasculares. Dos veces más propensas a estar desnutridas. Más propensas a abusar de sustancias y más propensas a tener intenciones suicidas por falta de información. Finalmente, el tema de la salud es una necesidad para personas con discapacidad en relación con sus necesidades básicas.

Conclusiones

Los resultados generales del estudio evidencian la necesidad de desarrollar protocolos de asistencia sanitaria y social para las personas con discapacidad y sus familias a futuro en situaciones similares de salud pública. Los resultados encontrados a través de las respuestas al instrumento en su mayor porcentaje revelan algunas carencias básicas para atravesar la pandemia que se experimentaron en relación directa con la condición de discapacidad presente en uno o más miembros de la familia sobre todo si se le compara con familias donde no está presente la condición de discapacidad.

Al analizar sobre evolución del impacto que ha tenido el COVID 19 en las vidas de las familias con discapacidad, un importante porcentaje de los encuestados respondieron que aplicaban medidas de prevención sanitaria, durante ese período se sintieron irritables, durante ese período de emergencia algunos se sintieron deprimidos. Al consultar sobre la evolución del conocimiento sobre las medidas de bioseguridad que han tenido al COVID 19 un porcentaje importante mencionó que las personas con discapacidad se vieron afectadas durante la pandemia, que en mucha medida el COVID afecta a las personas con discapacidad, y tienen conocimiento sobre las medidas de prevención de la COVID-19.

La crisis sanitaria durante la pandemia por el Covid-19 generó una interrupción de muchos servicios, considerados menos importantes que otros, dejando a las familias hacer frente a estos problemas lo que a su vez trajo desesperanza y alteraciones en su salud mental importante en sus miembros con discapacidad.

Como en toda crisis de salud pública la información y el conocimiento de la población respecto a la prevención y a las medidas oportunas que se deben adoptar ante el afrontamiento de cualquier enfermedad, esto no ha sido distinto respecto a la pandemia por el Covid-19 y en el caso particular de las personas con discapacidad la acción



mediática ha contribuido para entender que hay que cambiar el estilo de vida, el sistema de salud ha ayudado a tomar conciencia del peligro que representa el COVID 19, que tener información fue determinante para proteger a la familia de la COVID 19 y que también, conocer las medidas básicas de prevención de la COVID 19 fueron fundamentales para conservar su salud.

La investigación reveló que un alto porcentaje de la muestra investigada manifestó que en relación al impacto de la Covid 19 pese a haber tomado oportunamente medidas de prevención sanitaria, si experimentaron sentimientos de irritabilidad y depresión.

Los resultados obtenidos permiten comprobar que en efecto existe un significativo impacto social por la pandemia del virus COVID-19 en las personas con discapacidad y sus familias miembros de la Red Nacional de Familias Inclusión Panamá encuestados entre junio a agosto de 2021. Estas familias requieren ser apoyadas por la institución, o protegida por el Estado, en aspectos fundamentales del diario vivir en salud, economía, protectores sociales, psicológicos y legales.

Referencias Bibliográficas

- Alexander, R., Ravi, A., Barclay, H., Sawhney, I., Chester, V., Malcolm, V., Langdon, P. E. (2020). *Guidance for the treatment and management of COVID-19 among people with intellectual disabilities*. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, doi:10.1111/jppi.12352. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jppi.12352>
- Aquino, EM, Silveira, IH, Pescarini, JM, Aquino, R., Souza-Filho, JAD, Rocha, ADS, y Lima, RTDRS (2020). *Medidas de distanciamiento social para el control de la pandemia COVID-19: impactos potenciales y desafíos en Brasil*. Ciencia y saude coletiva, 25, 2423-2446. SciELO - Brasil - Medidas de distanciamiento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil.
- Aquino-Canchari, C. R., Quispe-Arrieta, R. D. C., & Huaman Castillon, K. M. (2020). *COVID-19 y su relación con poblaciones vulnerables*. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 19. COVID-19 y su relación con poblaciones vulnerables (sld.cu)
- Bolock, A., Abdennadher, S., & Herbert, C. (2021). *An Ontology-Based Framework for Psychological Monitoring in Education During the COVID-19 Pandemic*.



Frontiers in Psychology, 12. Fronteras | Un marco basado en la ontología para el monitoreo psicológico en la educación

Cardella, G., M., Hernández, -Sánchez, B., R., and J., C., Sánchez García. 2020. *Entrepreneurship and family role: a systematic review of growing Research*. Frontiers in Psychology, 10, 2939. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02939 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02939/full>

Coholera, R., Falusi, O. O. and Lilton, J. M. (2020). *Sheltering in place in a xenophobic climate: COVID-19 and children in immigrant families*. Pediatrics, 146 (1), e20201094. Doi: 10.1542/peds.2020-1094. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/146/1/e20201094/37023/Sheltering-in-Place-in-a-Xenophobic-Climate-COVID>

Coroiu, A., Moran, C., Campbell, T., and Geller, A.C. (2020). *Barriers and facilitators of adherence to social distancing recommendations during COVID-19 among a large international sample of adults*. PLOS one, 15(10), e0239795. Enlace PLOS UNO

Costantini, A., Mazzotta, E., Serpentine, S., Piattelli, A., Scarponi, D., De Benedetta, G., Bellani, M. (2021). *COVID-19 pandemic distress among a sample of Italian psycho-oncologists: risk of isolation and loneliness*. Tumori, 300891621992129. Doi: 10.1177/0300891621992129. (sagepub.com)

Dorsey, E. R., Okun, M. S. and Bloem, B. M. (2020). *Care, Convenience, Comfort, Confidentiality, and Contagion: The 5 C's that Will Shape the Future of Telemedicine Comment*. Journal of Parkinsons Disease, 10 (3), 893-897. Doi: 10.3233/JPD-202109. <https://content.iospress.com/articles/journal-of-parkinsons-disease/jpd202109>

Drake, R. E., Sederer, L. I., Becker, D. R., y Bond, G. R. (2021). *COVID-19, Unemployment, and Behavioral Health Conditions: The Need for Supported Employment*. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 48(3), 388-392. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10488-021-01130-w>



- Eraso, Y., Hills, S. (2021). *Self-Isolation and Quarantine during the UK's First Wave of COVID-19. A Mixed-Methods Study of Non-Adherence*. International journal of environmental research and public health 18 (13). Doi: 10.3390/ijerph18137015. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/13/7015>
- Fontanesi, L., Marchetti, D., Mazza, C., Di Giandomentico, S., Roma, P. and Verrocchio, M. C. (2020). *The Effect of the COVID-19 Lockdown on Parents: A Call to Adopt Urgent Measures, Psychological Trauma-Theory Research Practice and Policy*. 12, S79-S81, 1. Doi: 10.1037/tra0000672. <https://psycnet.apa.org/record/2020-41430-001>
- Fontanini, R., Visintini, E., Rossetini, G., Caruzzo, D., Longhini, J., Palese, A. (2021). *Italian Nurses' experiences during the COVID-19 pandemic: a qualitative analysis of internet posts*. International Nursing Review, 68 (2), 238-247. Doi: 10.1111/inr.12669. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/inr>
- Ghezzi, S. (2015). *Familism as a context of entrepreneurship in Northern Italy*. Human affairs, 15 (1)58-70. doi:10.1515/humaff-2015-0005. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/humaff-2015-0005/html>
- Gómez-Salgado, J., Andrés-Villas, M., Domínguez-Salas, S., Díaz-Milanés, D., y Ruiz-Frutos, C. (2020). *Factores de salud relacionados con el malestar psicológico durante la pandemia de COVID-19 en España*. Revista internacional de investigación ambiental y salud pública, 17 (11), 3947. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S001425652030206X>
- Kaltenbach, E., Xiong, T., Thomson, D., & McGrath, P. J. (2022). *Challenges of parents with children with intellectual and neurodevelopmental disorders during COVID-19: Experiences and their impact on mental health*. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 1-8. Hank, K, Steinbach, A. (2019). Families and Their Institutional Contexts: the Role of Family Policies and Legal Regulations, Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie, 71 (1), 375-398. Doi: 10.1007/s11577-019-00603-z.



- Herlofson, K., Brandt, M. (2020). *Helping older parents in Europe: the importance of grandparenthood, gender and care regime*. *European Societies*, 22 (3), 390-410. Doi: 10.1080/14616696.2019.1694163. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616696.2019.1694163>
- Hillson, R. (2020). *COVID-19: Psychological issues for people with diabetes and health care staff*. *Practical Diabetes*, 37(3), 101-104. doi:10.1002/pdi.2278
- Houtrow, A., Harris, D., Molinero, A., Levin-Decanini, T. Robichaud, C. (2020). *Children with disabilities in the United States and the COVID-19 pandemic*. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 13 (3), 415-424. Doi: 10.3233/PRM-200769. <https://wchh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pdi.2278>
- Mackolil, J. and Mackolil, J. (2020). *Addressing psychosocial problems associated with the COVID-19 lockdown*. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102156. Doi: 10.1016/j.ajp.2020.102156
- OMS. (2011). *Informe Mundial de Discapacidad del Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud*. Informe sobre discapacidad.
- OMS. (2020). *Coronavirus 2019. COVID-19 Organización Mundial de la Salud*. [Citado el 17/08/2020] disponible en la URL: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019> Ginebra.
- Provenzi, L., Grumi, S., Gardani, A., Aramini, V., Dargenio, E., Narboni, C., Vacchini, V. and Borgatti, R. (2020). *Italian parents welcomed a telehealth family-centred rehabilitation programme for children with disability during COVID-19 lockdown*. *Acta Paediatrica*, 110 (1), 194-196. Doi: 10.1111/apa.15636.
- Ramos, C. (2020). *COVID-19: la nueva enfermedad causada por un coronavirus*. *Salud pública de México*, 62(2, Mar-Abr), 225-227. SciELO
- Rojnic Kuzman, M., Vahip, S., Fiorillo, A., Beezhold, J., Pinto da Costa, M., Skugarevsky, O., ... & Gorwood, P. (2021). *Mental Health Services during the first wave of the COVID-19 pandemic in Europe: Results from the EPA Ambassadors Survey and implications for clinical practice*. *European psychiatry*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021, vol. 00, no. 00.



- Sanchez, L., A., Jimenez, M., B. (2021). *The Discovery of Family Policies in Spain: Between Ideology and Pragmatism*. *Revista Espanola De Investigaciones Sociologicas*, 174, 3-21. Doi: 10.5477/cis/reis.174.3
- Saraceno, C., Naldini, M. (2020). *Sociologia della famiglia*. Il Mulino Editore, Bologna. <https://iris.unito.it/handle/2318/52889>
- Scott, E. K. (2018). *Mother-Ready Jobs: Employment That Works for Mothers of Children with Disabilities*. *Journal of family issues*, 39 (9), 2659-2684. Doi: 10.1177/0192513X18756927.
- Somville, F., Vanspringel, G., De Cauwer, H., Franck, E., Van Bogaert, P. (2021). *Work stress-related problems in physicians in the time of COVID-19*. *International journal of occupational medicine and environmental health*, 34 (3), 373-383. Doi: 10.13075/ijomeh.1896.01674 <http://ijomeh.eu/Work-stress-related-problems-in-physicians-in-the-time-of-COVID-19,128524,0,2.html>
- Sparks, S. L., & Nam, S. (2021). *Quality of Life for Individuals with Disabilities during the COVID-19 Pandemic*. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 21, 28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1294794>
- Stefanidis, A., Strogidos, V. (2020). *Perceived organizational support and work engagement of employees with children with disabilities*. [early access], *Personnel Review*. Doi: 10.1108/PR-02-2019-0057. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/PR-02-2019-0057/full/html>
- Szmulewitz, A. G., Benson, M. N., Hsu, J., Hernan, M. A. and Ongur, D. (2021). (In press) *Effects of COVID-19 pandemic on mental health outcomes in a cohort of early psychosis patients*. *Early intervention in Psychiatry*. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/eip.13113?casa_token=UstLyP
- Tommasel, A., Diaz-Pace, A., Rodríguez, J. M., Godoy, D. (2021). *Forecasting mental health and emotions based on social media expressions during the COVID-19 pandemic* (early access). *Information Discovery and Delivery*. Doi: 10.1108/IDD-01-2021-0003. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IDD-01-2021-0003/full/html>



- Torri, E., Sbrogiò, LG, Di Rosa, E., Cinquetti, S., Francia, F. y Ferro, A. (2020). *Italian public health response to the COVID-19 pandemic: case report from the field, insights and challenges for the prevention department*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(10), 3666. | IJERPH |
- Tretter, F., Wolkenhauer, O., Meyer-Hermann, M., Dietrich, J. W., Green, S., Marcum, J., Weckwerth, W. (2021). *The Quest for System-Theoretical Medicine in the COVID-19 Era*. Frontiers in Medicine, 8, 640974. Doi: 10.3389/fmed.2021.640974. Fronteras
- Wright, C., Steinway, C. and Jan, S. (2020). *The Crisis Close at Hand: How COVID-19 Challenges Long-Term Care Planning for Adults with Intellectual Disability*. Health Equity, 4 (1), 247-248. Doi: 10.1089/heq.2020.0020
- Wright, C., Steinway, C., & Jan, S. (2020). *The crisis closes at hand: How COVID-19 challenges long-term care planning for adults with intellectual disability*. Health Equity, 4(1), 247-248. doi:10.1089/heq.https://www.liebertpub.com/doi/full/10.1089/heq.2017.0015
- Wu, P. J., Zhao, N., Li, S. J., Liu, Z. Y., Wang, Y. L., Liu, T. L., Liu, X. Q., Zhu, T. S. (2021). *Exploring the Psychological Effects of COVID-19 Home Confinement in China: A Psycho-Linguistic Analysis on Weibo Data Pool*. Frontiers in Psychology, 12, 587308. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.587308. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.587308/full
- Yimiya, K., Yakirevich-Amir, N., Preis, H., Lotan, A., Atzil, S., Reuveni, I. (2021). *Women's Depressive Symptoms during the COVID-19 Pandemic: The Role of Pregnancy*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18 (8), 4298. Doi: 10.3390/ijerph18084298.



**DIFICULTADES QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES PARA
LA CERTIFICACIÓN DEL IDIOMA INGLÉS EN EL CENTRO
REGIONAL UNIVERSITARIO DE SAN MIGUELITO**

DIFFICULTIES FACED BY STUDENTS FOR ENGLISH LANGUAGE
CERTIFICATION AT THE SAN MIGUELITO REGIONAL UNIVERSITY CENTER

Florencia Alicia Gooding de Palacios

Universidad de Panamá. Panamá

Correo: pilonnine@yahoo.com Identificador ORCID: <https://orcid.0000-0001-8210-3764>

*Autor de correspondencia: pilonnine@yahoo.com

Fecha de recepción: 30/07/2022 / Fecha de aceptación: 30/09/2022

Resumen

Esta investigación tiene como propósito analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes para la certificación en idioma inglés en el Centro Regional Universitario de San Miguelito. Por esta razón, la indagación de campo se realizó a través de la aplicación de un cuestionario a los egresados y una entrevista a los profesores de la asignatura del idioma inglés, del centro. Los resultados de la investigación se valoraron a través de técnicas estadísticas multivariante para experimentar y apreciar las correlaciones a partir de datos estadísticos. Luego, se interpretaron y se apoyaron con los resultados de las entrevistas semidirigidas por medio de estudio de casos. Los resultados, revelaron la causa fundamental que enfrentan los estudiantes para la certificación del idioma inglés, el cual tiene como efecto limitaciones para aprobar el examen de certificación de dominio básico del idioma inglés, presentes en los tres niveles de formación académica. En los niveles uno y dos; primaria y secundaria respectivamente, recibieron una formación baja, la cual no se pudo superar en el último nivel, que es la universidad donde dicha asignatura no responde a los criterios formativos, porque su currículo está diseñado al proceso de enseñanza-aprendizaje especializado para contribuir a la fortalecer la alineación profesional.

Palabras Claves: idioma, lengua extranjera, lingüística, aprendizaje, memorización.

Abstract

This research aims to analyze the difficulties students face for certification in the English language at the Regional University Center of San Miguelito. For this reason, the field investigation was carried out through a questionnaire of the graduates and an interview with the teachers of the English language subject of the center.



The research results were evaluated through multivariate statistical techniques to experiment and appreciate the correlations from statistical data. Then, the results of the semi-directed interviews were interpreted and supported through case studies. The results revealed the fundamental cause that students face for the certification of the English language, which has the effect of limitations to pass the certification exam of basic command of the English language present in the three levels of academic training. At levels one and two, primary and secondary, respectively, students received a low level of training, which could not be overcome at the last level, which is the university where this subject does not meet the training criteria because its curriculum is designed for the specialized teaching-learning process to contribute to strengthening professional alignment.

Keywords: language, foreign language, linguistics, learning, memorization.

Introducción

La comunicación en la humanidad se realiza de forma instrumental y no instrumental. La primera corresponde a los medios externos al ser humano para expresar sus requerimientos o conformidad, este puede ser una carta o medios tecnológicos. El no instrumental depende de su expresión corporal o lingüística. El habla es un factor determinante atado al desarrollo de los seres humanos.

El habla se origina en la necesidad humana de comunicación con otros, para intercambiar ideas y conocimiento, así como también para la elaboración de ordenamientos financieros y económicos. A lo largo de la historia, se demostró que los idiomas de los imperios o naciones dominantes son los que prevalecen en la comunicación de cuestiones económicas, financieras y tecnológicas. Los idiomas dominantes rompen las barreras territoriales para inmiscuirse en los avances tecnológicos, comerciales y educativos. Para Miraglia (2011), este escenario es similar a lo sucedido con el latín y el griego en su momento histórico.

Berlitz (2020) reconoce que, aunque a nivel mundial coexisten 7,000 idiomas, sólo 23 son hablados por la mitad de las personas del mundo, mientras que de ellos son sólo 10 los que más se hablan. De esos 10, se destaca el inglés, con 1,132 millones de personas que lo hablan, y el chino mandarín, que es hablado por 1,117 millones de individuos. Asimismo, asegura que el primero es el idioma que vino a reemplazar al latín y al griego.

En Panamá, el inglés se utiliza en actividades mercantiles, como en el sector turístico, bancario, y en cada puerto y aeropuerto internacional. Realidad reconocida en la política del Estado Panameño y materializada con la “Ley No.2 que establece la enseñanza obligatoria del idioma inglés en los centros educativos oficiales y particulares de primer y segundo nivel de enseñanza” (Asamblea Nacional, 2003). De igual forma, ordena al tercer nivel de enseñanza superior oficial y particular establecer los componentes y programas necesarios para que cada candidato a cualquier título universitario posea además del idioma español el conocimiento y dominio de las



competencias básicas del inglés u otro idioma de uso internacional para el ejercicio profesional.

Sobre la base de lo explicado en el párrafo anterior, el tercer nivel oficial, la Universidad de Panamá (Consejo Académico, 2007) aprobó aplicar el Examen de Inglés obligatorio en las carreras que así lo requieran, a aquellos estudiantes que ingresaron a la universidad a partir del año 2007. Consecuentemente, el Consejo General Universitario determinó el “Reglamento General para la aplicación del examen de inglés y otros idiomas en la Universidad de Panamá” (2008).

El Centro Regional Universitario de San Miguelito, como parte del tercer nivel de educación oficial, en atención a la norma jurídica y al acuerdo del Consejo Académico de la Universidad de Panamá, ha implementado la norma participando en las convocatorias para el examen de certificación del idioma inglés como requisito para la obtención de titulaciones de técnicos o licenciaturas desde el año 2008 a la fecha. Este centro de Educación Superior le ha entregado al país profesionales, los cuales han tenido que validar su competencia en el idioma inglés, obteniendo la certificación que acredite sus habilidades en esta lengua (mínima, intermedia o avanzada).

Para realizar la convocatoria de la certificación del idioma inglés, el Centro Regional Universitario de San Miguelito, prepara una logística de personal docente, administrativo y de sistema informático, que va más allá de los perímetros de esta unidad académica. Para cuantificar los costos económicos, se observa que los mismos son cifras mayores a cuatro dígitos; sin embargo, los costos no solamente son económicos; implica, además, costos sociales los cuales tienen sus consecuencias a largo plazo y son difíciles de medir.

Seguidamente, este estudio analizó las técnicas y estrategias utilizadas en los tres niveles para la formación bilingüe a través del discernimiento de los egresados del tercer nivel y profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Por tanto, el problema de investigación se centra en: ¿por qué la formación académica en el idioma inglés es la causa de las dificultades que enfrentan los estudiantes para la certificación del inglés, en el Centro Regional Universitario de San Miguelito?

La respuesta al problema de investigación corresponde a las siguientes hipótesis; **hipótesis de trabajo:** la formación académica en el idioma inglés es la causa de las dificultades que enfrentan los estudiantes para la certificación de inglés en el Centro Regional Universitario de San Miguelito. **Hipótesis Nula:** la formación académica en el idioma inglés no es la causa de las dificultades que enfrentan los estudiantes para la certificación del inglés en el Centro Regional Universitario de San Miguelito.

El análisis matemático de los constructos dominio del idioma, técnicas de aprendizaje en los niveles de enseñanza, estrategias utilizadas para el dominio del idioma inglés y el modelo teórico del estudio de caso en el enfoque y métodos utilizado por los docentes, como el peso de la asignatura inglés en las carreras técnicas o de licenciatura, llevan a validar la hipótesis de trabajo al demostrar bajo dominio del idioma inglés en los tres niveles de formación del egresado: primario, secundario y universitario.



Esto se transforma en la causa fundamental las dificultades que tienen los estudiantes al responder el examen de certificación del dominio del idioma inglés. Igualmente, se establece que el modelo de enseñanza-aprendizaje del idioma debe estar conformado por tres componentes; el primero, dominio del idioma inglés, que es un proceso planificado en el ambiente institucional de los dos primeros niveles de formación del estudiante. Los dos siguientes responden a una fase deductiva e inductiva, la primera responde a técnicas de aprendizajes tradicionales y la otra a técnicas de aprendizajes modernas.

Materiales y Métodos

La investigación relacionó cinco constructos; dominio del inglés, técnicas de aprendizaje de inglés en la primaria, técnicas de aprendizaje de inglés en la secundaria, técnicas de aprendizaje de inglés en la universidad y estrategias utilizadas para el dominio del inglés. Estas variables hipotéticas se midieron de forma indirecta a través de 45 variables observadas, infiriendo a través de un análisis factorial que explicó el concepto de variable reducidas a factores.

La medición de las variables observadas se fundamentó en un cuestionario aplicado a los egresados del Centro Regional Universitario, en el periodo 2015 al 2019. Los resultados alcanzados se precisaron con entrevistas realizadas a los profesores del idioma inglés, en el centro de educación superior. El análisis de los datos logrados a través del cuestionario aplicado a través de la técnica de encuesta reveló cómo se vinculan los constructos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Luego, con la información de la entrevista, se estableció la relación de las variables latentes en el ambiente del aula de clase, a través de como los educadores crean una estructura básica de la experiencia en función a la responsabilidad académica a nivel superior.

Sujeto de Estudio

Los sujetos de estudio fueron los egresados del Centro Regional Universitario de San Miguelito, del periodo 2015 a 2019, de acuerdo con Acosta (2020) la población de estudiantes matriculada en el rango del quinquenio establecido en la casa de estudios fue de 19,189 estudiantes, de los cuales se graduaron 1,352. De la población de egresados se tomó una muestra probabilística de 151.

Variables

En el cuestionario, que fue el instrumento de investigación, se involucraron las siguientes variables: dominio del idioma inglés, técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la primaria, técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la secundaria, técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la universidad y estrategias utilizadas para el idioma inglés. Tales variables se definieron mediante su perspectiva conceptual y su disposición instrumental, para el conocimiento de las dimensiones en la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Perspectiva conceptual de las variables

Las variables se definieron desde un criterio etimológico y fueron desglosadas en:

- Dominio del idioma inglés: habilidades y destrezas en el idioma inglés.



- Técnicas de enseñanza-aprendizaje (primaria, secundaria y universidad): tareas, normas y herramientas para que los educandos estudien y aprendan nuevos conocimientos, de acuerdo con el nivel y ambiente académico.
- Estrategias utilizadas para el dominio del idioma inglés: procedimientos preparados para la toma de decisiones y/o acciones en la enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los escenarios reconocidos en el salón de clases para lograr que los estudiantes logren las habilidades y destrezas de la nueva lengua.

Disposición instrumental de las variables

En el cuestionario, la disposición instrumental de las variables se conjugó en demográficas y constructos. En la primera, sexo, nacionalidad y nivel académico. En la segunda, dominio del idioma inglés, técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la primaria, técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la secundaria, técnicas de aprendizaje del inglés en la universidad y estrategias utilizadas, proporcionaron información correlacionada efectiva, para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como objeto del estudio.

Exposición operacional de las variables

Para medir la operacionalidad de los constructos, se recurrió a preguntas con respuestas en una escala de uno a diez. Por consiguiente, se incluyeron las siguientes variables cuantificables, que demarcaron el uso del idioma inglés en el aula de clase: lectura comprensiva, escritura, redacción, lectura en voz alta, ejercicio escrito, ejercicio oral, canciones, expresiones verbales, uso del Internet, traducción, conversación, dramatizaciones, además de su aplicación fuera del salón clase de forma: oral, escrita, lectura, en la familia, amistades y web.

Delineación de las técnicas de investigación

La relación entre las variables se reconoció al aplicarse un cuestionario a través de la técnica de encuesta con respuestas cerradas y la entrevista con las respuestas abiertas. La encuesta fue atendida por los egresados en el periodo académico 2015 a 2019 y los profesores de la asignatura del idioma inglés en dicho periodo respondieron la entrevista.

Encuesta

El cuestionario, aplicado por medio de la técnica de encuesta, se dividió en dos secciones, que permitió la diligencia con los sujetos de estudio; la primera con tres preguntas, que admitieron definir las características de la muestra a través de variables demográficas y en la segunda sección con cinco preguntas con la escala de Likert que accedieron a la evaluación de los constructos.

En la segunda sección, *la primera pregunta* incorporó el “dominio del idioma inglés”, por medio de cuatro variables cuantificables, de acuerdo con los niveles de reconocimiento de los educandos. La misma se basó en las cuatro destrezas/habilidades



que debe tener el estudiante para dominar una segunda lengua. En *la segunda, tercera y cuarta pregunta*, se reconocieron las técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la primaria, secundaria y la universidad. En la pregunta cinco se valoraron las estrategias utilizadas para reforzar la enseñanza-aprendizaje del inglés, por medio de ocho variables cuantificables.

Entrevista

La entrevista se estructuró en cuatro fases y se aplicó a los profesores de inglés del Centro Regional Universitario de San Miguelito, lo que permitió que los entrevistados comunicaran la información solicitada. *En la primera fase*: la pregunta al entrevistado se definió en: ¿qué piensa usted de los enfoques para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés? *En la segunda fase*: respondieron a la pregunta ¿cómo considera los métodos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés? y ¿cuál es el de mayor efectividad en la enseñanza del idioma inglés? En las dos últimas fases las preguntas aplicadas respondieron a las siguientes interrogantes: ¿Cómo utiliza las técnicas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés? y ¿cómo aplica las técnicas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés? (Gooding de Palacios, 2022).

Valoración de la información

Medición cuantitativa: los datos obtenidos de la primera sección del cuestionario fueron codificados y analizados con estudios descriptivos explicando las variables demográficas. La segunda sección fue sometida al análisis factorial confirmatorio estableciendo, indicadores indirectos o multidimensionales que originaron variables latentes que condujeron a la interpretación y explicación de los constructos.

Análisis cualitativo: la información recabada de la entrevista se analizó con parámetros atributivos, cuyos resultados fueron examinados a profundidad con el estudio de casos. Para Palacios (2013) los resultados logrados y explicados sobre la base de un proceso cuantitativo, se corrigen y amplían con el estudio de casos. En la misma línea, Ayuso & Ripoll (2005) señalan que “las técnicas más comunes dentro de la investigación de corte cualitativo son: entrevista en profundidad; cuestionarios; observación directa; observación participativa y análisis de documentación” (p.18).

Muestra

De la población de 1,352 egresados en el periodo académico 2015 a 2019, se seleccionó una muestra no probabilística de 151 sujetos en el estudio, de los cuales 44 eran hombres y 107 eran mujeres. Las edades de estos oscilaban entre los 18, 50 y más, con una moda en los 50 años, valor que aparece con mayor frecuencia y representa el 36% de la población. Por tanto, la muestra representa fundamentalmente a la población de habla en español que es el 100%. La mayoría son panameños (98%) y colombianos (2%). En el nivel académico de los egresados, predominaba licenciatura (81%), y solo 1% tenía estudios de doctorado. Como se observa en las variables demográficas presentadas en la Tabla 1.



Tabla 1

Características de la muestra

Variables demográficas	Conceptos	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	44	29%
	Mujer	107	71%
Nacionalidad	Panameño	148	98%
	Colombiano	3	2%
Lengua materna	Español	151	100%
Nivel académico	Técnico	5	3%
	Licenciatura	123	81%
	Maestría	22	15%
	Doctorado	1	1%
Edad	18 a 29 años	40	26%
	30 a 39 años	41	27%
	40 a 49 años	15	10%
	50 años y más	55	36%

En la primera columna se agrupan las variables demográficas de la muestra, en la segunda se establecen los conceptos de cada uno, la tercera indica la frecuencia de cada variable demográficas según sus características. La cuarta columna responde al porcentaje de las características de las variables demográficas.

Fuente: Gooding de Palacios; encuesta sobre las dificultades sobre el dominio del inglés.

Resultados y Discusiones

De acuerdo a los indicadores presentados por Cronquist & Fiszbein (2017), el marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés se fundamenta en cuatro criterios que responden a fundamento legal, estándares de aprendizaje, rendimiento de los estudiantes y cualificaciones de los docentes. En dicha perspectiva, se observa que Argentina y Brasil han alcanzado con éxito el 10% de los requerimientos de la política de aprendizaje del inglés, Panamá el 30%, Perú y Uruguay el 60%, Costa Rica el 70%, Ecuador y México el 80% y Chile el 100%. El bajo rendimiento de Panamá, se observa en los indicadores de progreso, en el rendimiento de los educandos; lo que indica que todavía no se han dado las condiciones para estandarizar mediciones, metas y evaluaciones del dominio. Condición similar es reflejada con los docentes; sin embargo, como muestra la Figura 1, en los estándares educativos de los docentes ha habido cierto progreso en la dirección correcta, pero aun no es suficiente.



Figura 1

Marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés: indicadores

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Ecuador	México	Panamá	Perú	Uruguay
Fundamento legal										
Inglés obligatorio por ley	◆	✓	✓	◆	✓	✓	✓	✓	◆	◆
Plan o estrategia nacional	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✓	◆	✓	◆
Estándares de aprendizaje										
Estándares y objetivos de aprendizaje	◆	◆	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Apoys a la enseñanza, incluyendo currículos y programas de estudio	✗	✗	✓	✓	✓	◆	✓	✓	◆	◆
Rendimiento de los estudiantes										
Estándar de medición	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Metas de dominio	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Evaluación del dominio	✗	◆	✓	✓	✓	◆	◆	✗	✗	✓
Cualificaciones de los docentes										
Estándares educativos de los profesores	✓	✗	✓	✓	◆	✓	✗	◆	✓	✓
Metas de dominio	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
Evaluación del dominio	✗	✗	✓	◆	◆	✓	✓	✗	✗	✗

- ✓ Sí, este asunto se ha enfrentado con éxito.
- ◆ Ha habido cierto progreso en la dirección correcta, pero aún no es suficiente.
- ✗ Aún no existen las condiciones adecuadas en este rubro.

Fuente: Cronquist & Fiszbein, 2017.

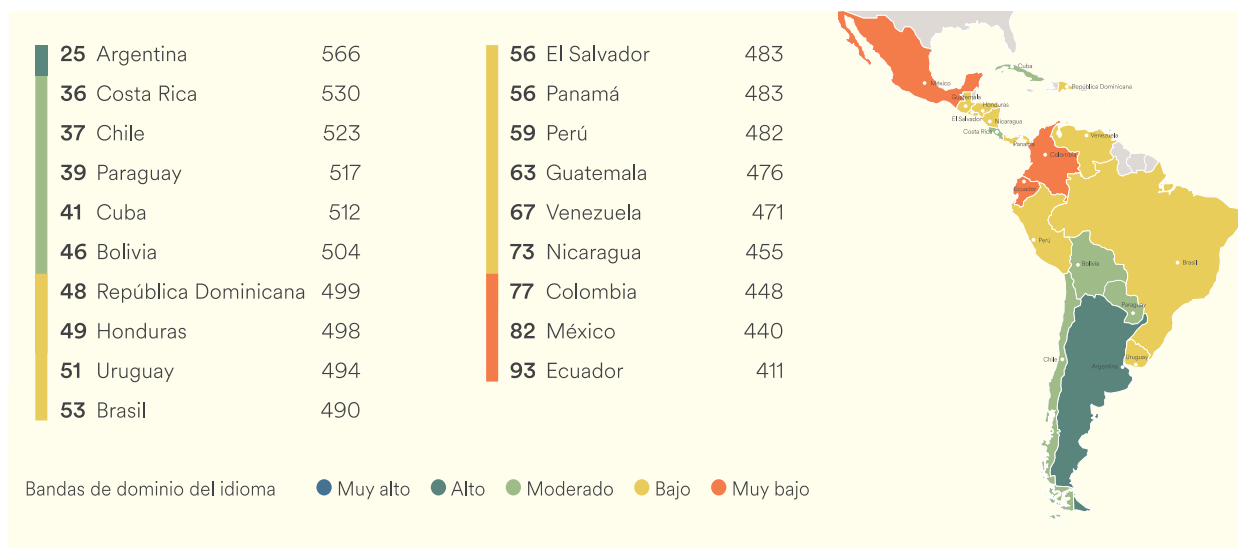
Los indicadores muestran la realidad del dominio del idioma inglés, en un tiempo y espacio determinado, lo que lleva a la Asamblea Nacional a crear “...el Programa Panamá Bilingüe, con el objetivo de implementar la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en los centros educativos oficiales de la República de Panamá” (2017), con el proposito de proporcionar a los educandos las herramientas más convenientes para la competitividad, facilitando su inclusión en el mercado de trabajo. Para ello, el Ministerio de Educación, promueve la capacitación y Paredes (2017) informa que los docentes en servicio que manejan disciplinas como Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, entre otras, como también los alumnos graduandos de la Escuela Normal de Santiago serán enviados por seis meses a universidades didácticas de prestigio a países de habla inglesa. Se reconoce la necesidad de fortalecer a los educadores en la L2 y así lograr que los estudiantes reciban una enseñanza de calidad.



Education First (2020) presenta índice del dominio del inglés estableciendo la realidad del dominio del idioma en cinco niveles: muy alto, alto, moderado, bajo y muy bajo. Según el estudio Panamá está clasificado en el nivel bajo en el dominio del idioma. Además, sostiene que el idioma “inglés, como medio de conectividad internacional, se correlaciona bien con las medidas de igualdad y el compromiso con el mundo exterior” (p. 3). En el mismo contexto advierte que se ubica en la posición 56 en relación a la Clasificaciones EF EFPI, como se describe en la Figura 2.

Figura 2

América Latina: Clasificaciones EF EPI



Fuente: Education First 2020.

Análisis de la consistencia interna y relación entre las escalas de la encuesta

El instrumento de recolección de datos debe ser confiable. Definiendo a la confiabilidad como el grado de congruencia con que se mide una variable, se refiere a la solidez. Así, la recogida de la información se procesa y se procede a calcular el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual es adecuado para instrumentos que presenten más de dos alternativas de respuesta, por medio del paquete informático estadístico SPSS versión 25.

En lo que respecta a la confiabilidad del instrumento de medición se aplicó a la muestra de 151 sujetos de investigación. La consistencia interna calculada con la fórmula α de Cronbach, es aceptable cuando se encuentra entre 0,70 y 0,90. Para un análisis de la consistencia interna del cuestionario sobre las dificultades en el dominio del idioma inglés, se ha efectuado un análisis de fiabilidad de las escalas del cuestionario. Los resultados, junto con el número de ítems que componen cada escala, exponen que los índices de consistencia de las escalas son altos, oscilando entre $\alpha = .968$, $\alpha = .97$, $\alpha = .977$, $\alpha = .972$ y $\alpha = .96$. Con la siguiente escala:

- Dominio del idioma inglés: 0,968.



- Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la primaria: 0,97.
- Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la secundaria: 0,98.
- Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la universidad: 0,97.
- Estrategia utilizada para el dominio del idioma inglés: 0,96

Análisis descriptivo de los datos

El conglomerado de los sujetos encuestados proporciona datos medibles expresando su valor por medio de indicadores estadísticos, como *Desviación típica*: promedio de las desviaciones particulares de cada observación con respecto a la media de una distribución. Mide el grado de dispersión/variabilidad; la diferencia entre cada valor del conjunto de datos y la media del conjunto de datos. *La media*, valor promedio del conjunto de datos observados. *Máximos y mínimos* de cada una de las escalas teóricas la encuesta de dificultades para n = 151. Los indicadores de las variables medibles de los constructos promediados permiten acceder a las siguientes escalas:

Tabla 2

Escala de indicadores estadísticos de los constructos de dominio y técnicas de aprendizaje del idioma inglés

Escala	Constructo	Ítems	Indicadores Estadísticos			
			Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
1	Dominio del idioma inglés	P1 a P4	3,6	2,2	1	10
2	Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la primaria	P5 a P15	3,5	2,5	1	10
3	Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en secundaria	P16 a P26	3,7	2,6	1	10
4	Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la universidad	P27 a P37	4.0	3.0	1	10
5	Estrategia utilizada para el aprendizaje del idioma inglés	P38 a P45	3,8	2,5	1	10

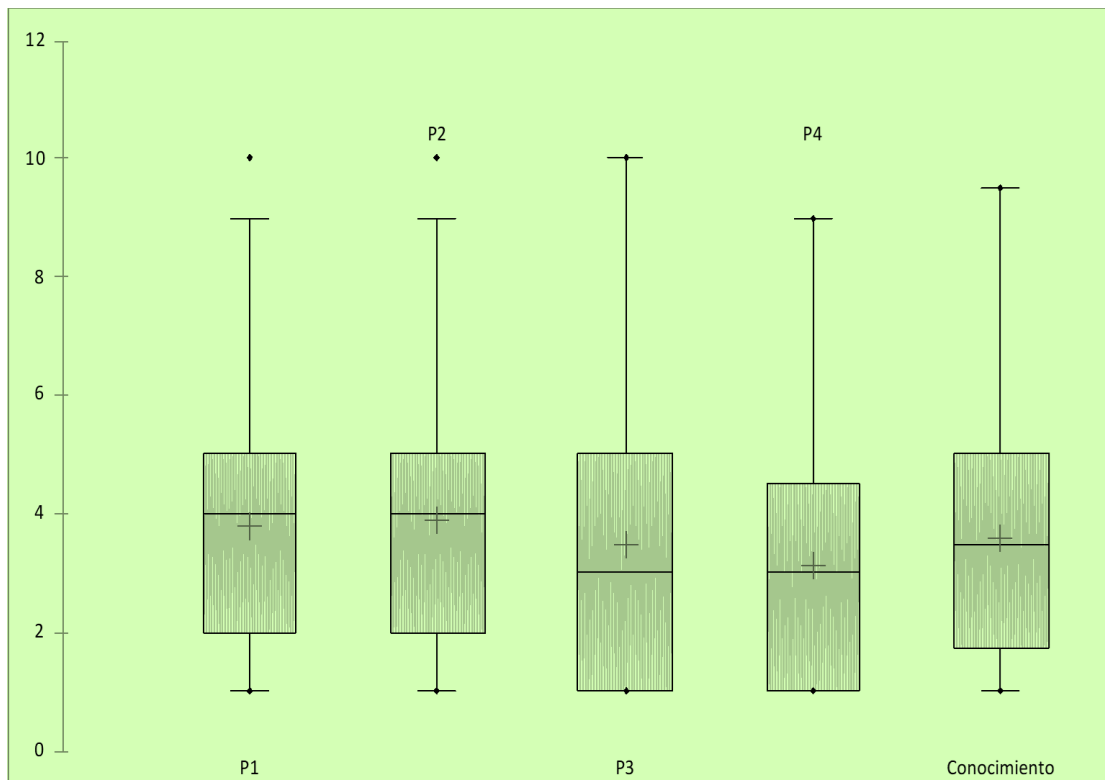
La primera columna identifica cinco escalas, la segunda, las variables no medibles o constructos, la tercera las variables medibles P1 a P45 que miden indirectamente los constructos. La cuarta, quinta, sexta y séptima columna agrupan los indicadores estadísticos de las variables medibles para valorar cada constructo.

Fuente: Gooding de Palacios; encuesta sobre las dificultades sobre dominio del idioma inglés.

Los indicadores estadísticos reconocidos en la Tabla 2 llevan a la representación gráfica de los constructos para reconocer sus niveles de valoración cuantitativo y cualitativo. La Figura 3, expresa un promedio de 3.6 en el dominio del idioma inglés de en los sujetos de estudio con una desviación estándar de 2.2 y una media de 5, para concluir en una medición baja en el dominio del inglés.

Figura 3

Dominio del idioma inglés

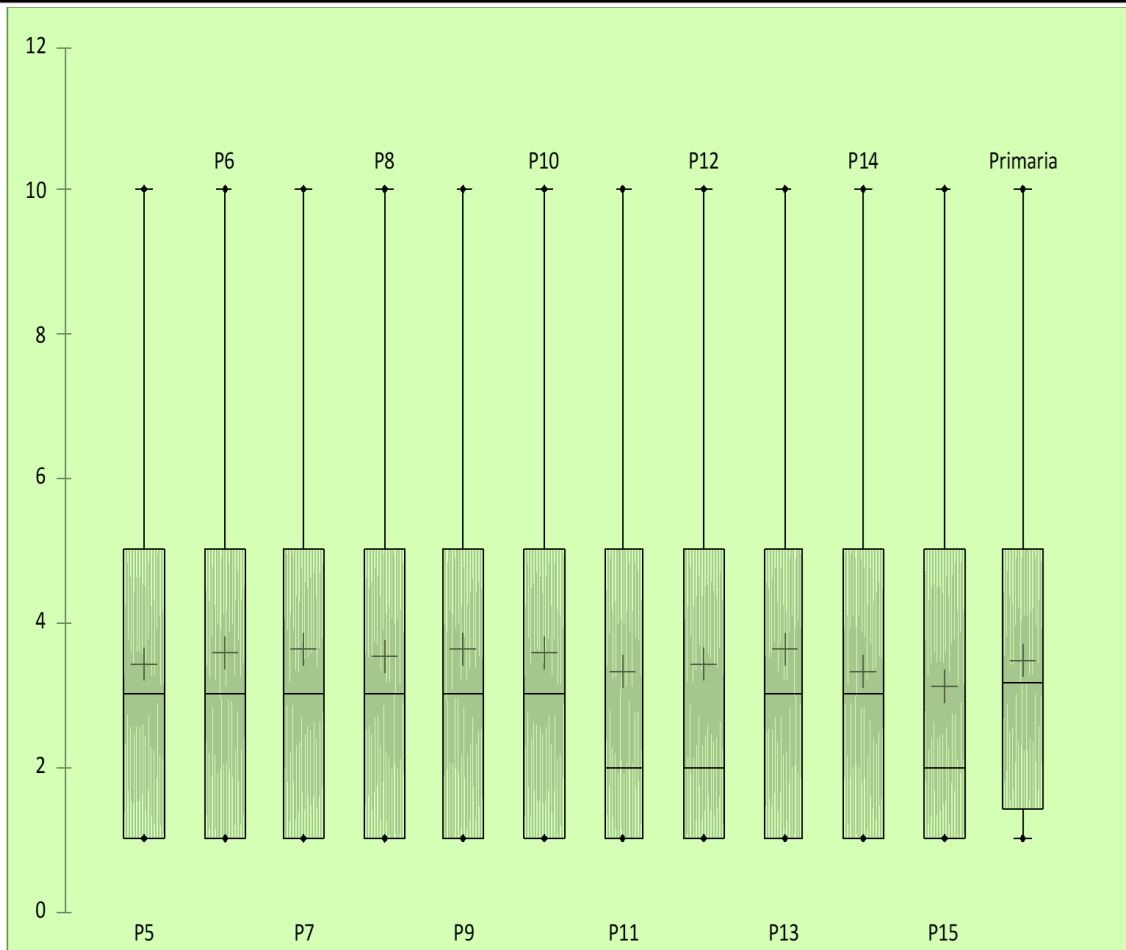


Fuente: Gooding de Palacios, encuesta sobre las dificultades sobre dominio del inglés.

Para el aprendizaje del inglés en la primaria se observa una medición baja en el uso de las técnicas de aprendizaje, con un promedio de 3.5, desviación estándar de 2.5 y media de 5. Como se indica en la Figura 4

Figura 4

Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la primaria



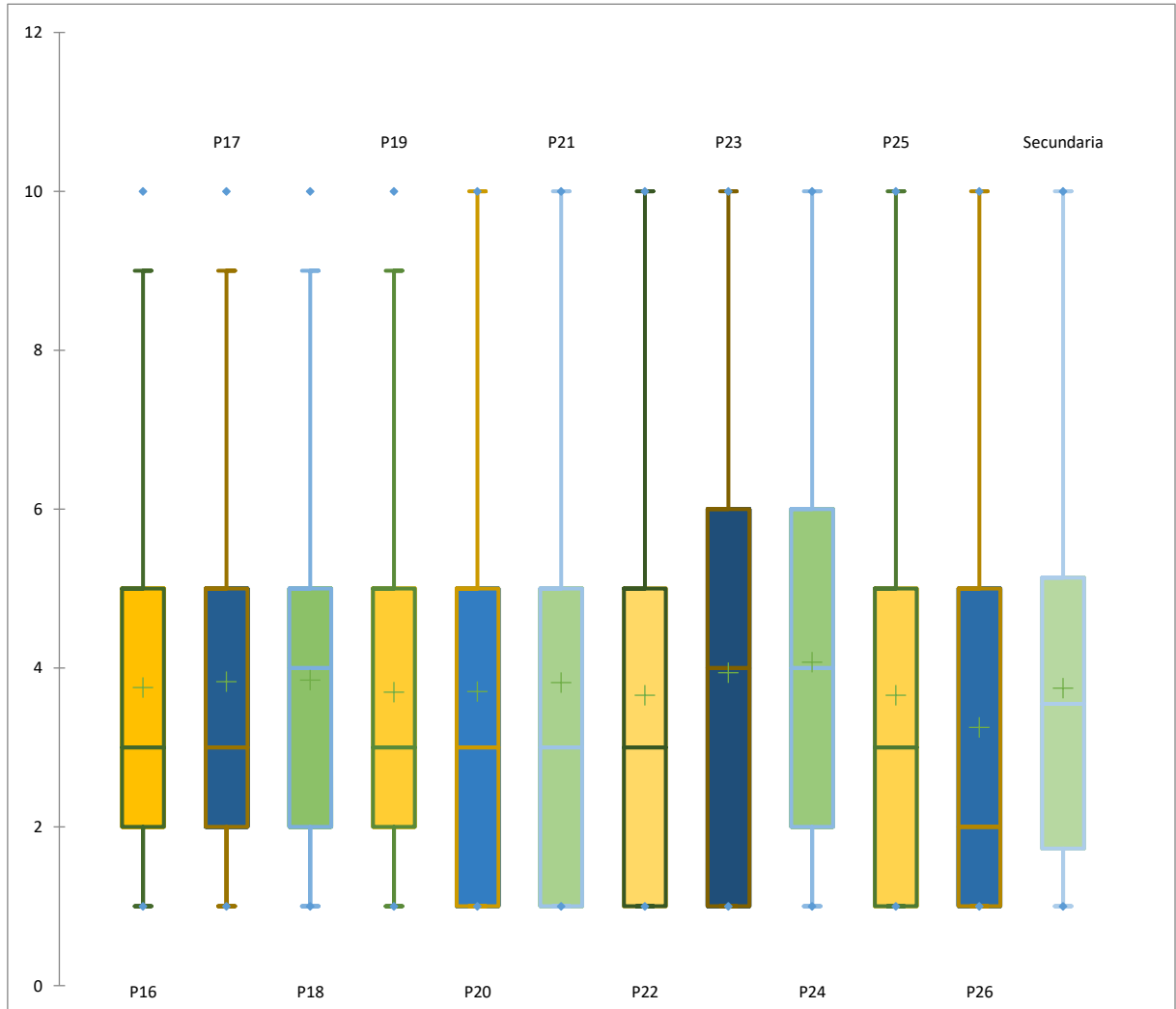
Fuente: Gooding de Palacios, encuesta sobre las dificultades sobre dominio del inglés.

Para el aprendizaje del inglés en la secundaria se observa una medición baja en el uso de las técnicas de aprendizaje, con un promedio de 3.7, desviación estándar de 2.9 y media de 5. Como se indica en la Figura 5.



Figura 5

Técnicas de aprendizaje del inglés en la secundaria

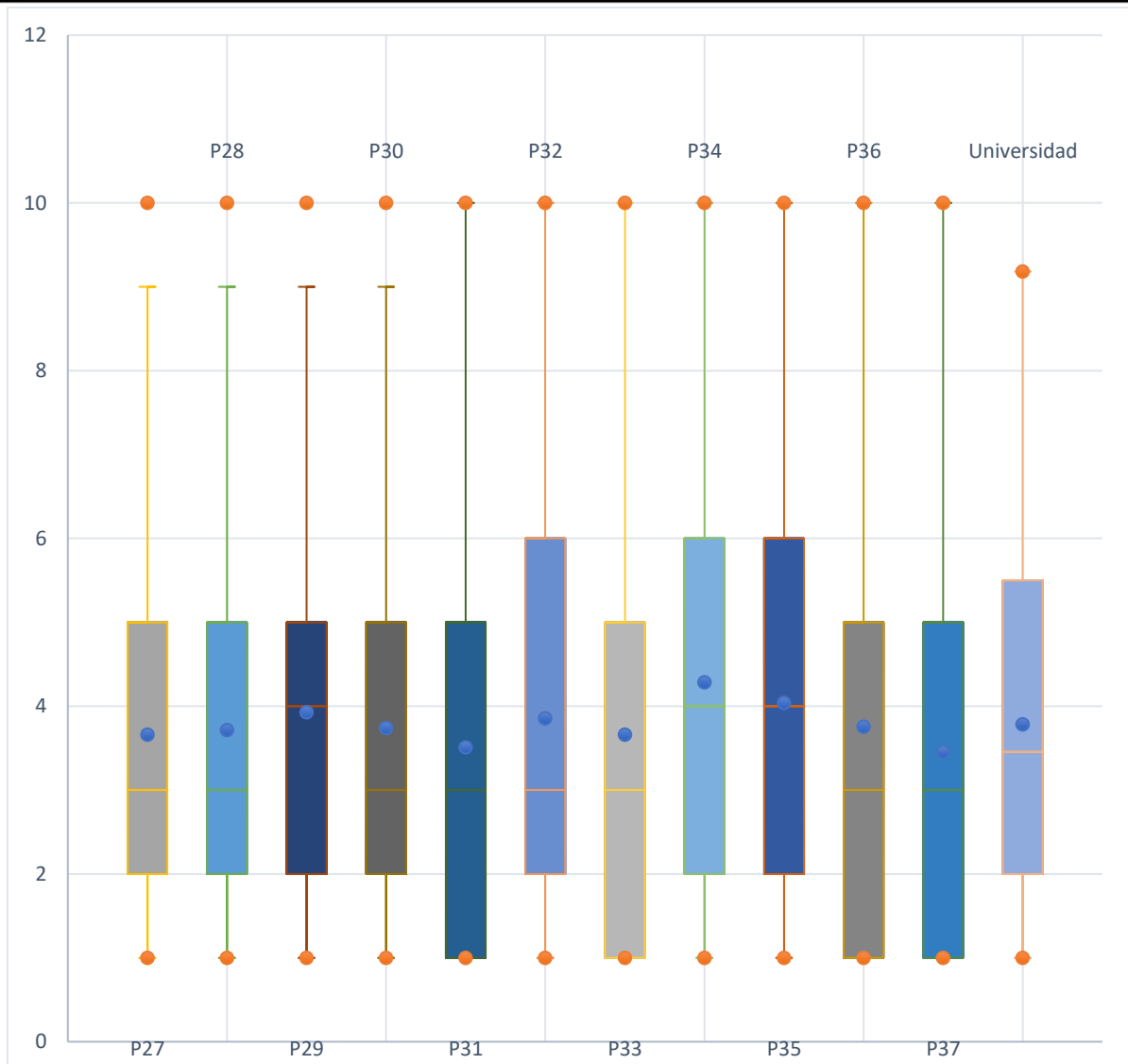


Fuente: Gooding de Palacios, encuesta sobre las dificultades sobre dominio del inglés.

Para el aprendizaje del inglés en la universidad se observa una medición baja en el uso de las técnicas de aprendizaje, con un promedio de 4, desviación estándar de 3 y media de 5. Como se aprecia en la Figura 6

Figura 6

Técnicas de aprendizaje del inglés en la universidad

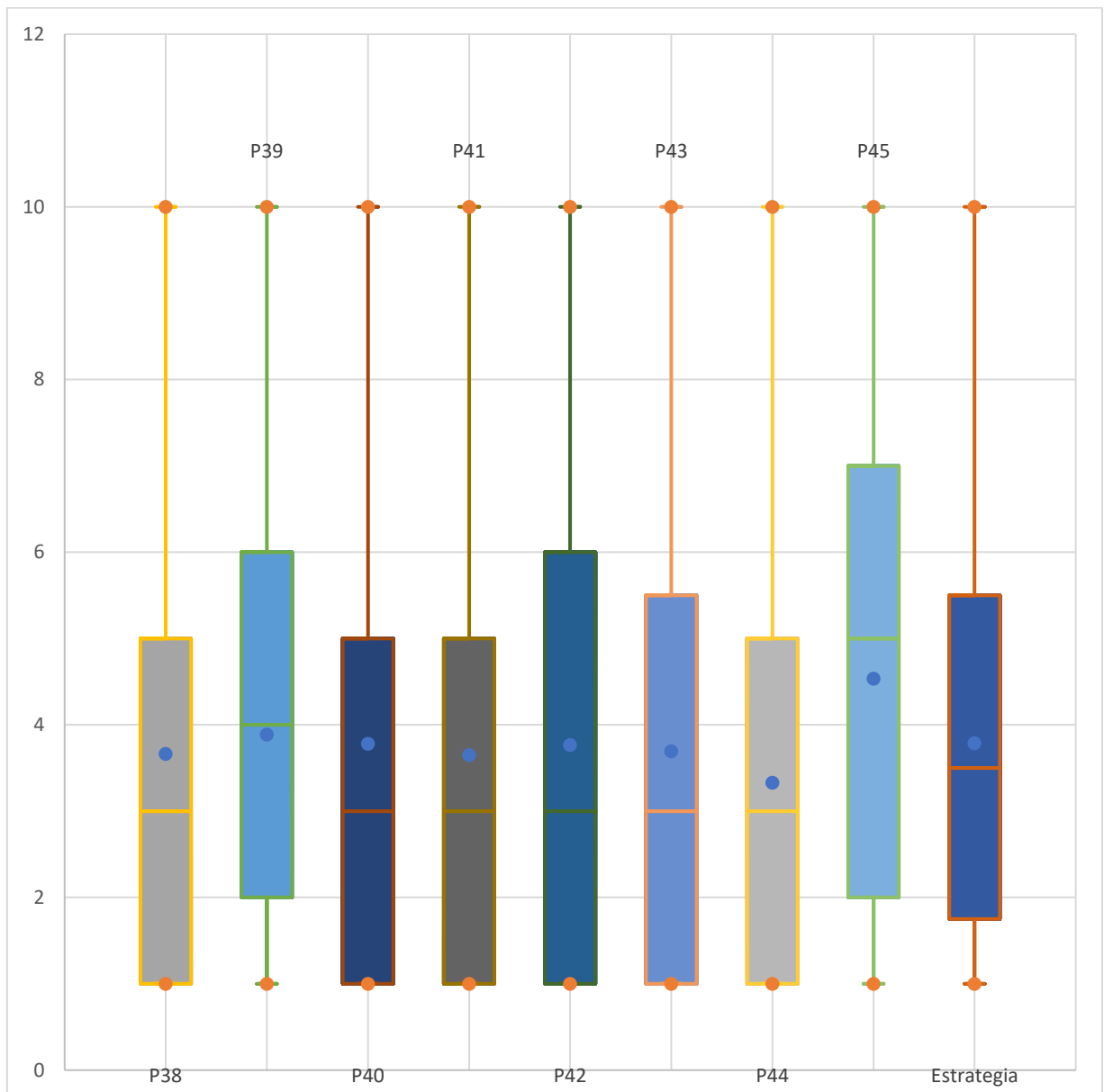


Fuente: Gooding de Palacios, encuesta sobre las dificultades sobre dominio del inglés.

La estrategia utilizada para el aprendizaje del idioma inglés, marcó una medición baja, con los siguientes indicadores: promedio de 3.8, desviación estándar de 2.5 y media de 5, como se puede observar en la Figura 7.

Figura 7

Estrategias utilizadas para el aprendizaje de inglés



Fuente: Gooding de Palacios, encuesta sobre las dificultades sobre dominio del inglés.

Las gráficas demuestran que los promedios de cada escala son inferiores a la Media, lo que expresa una medición baja en cada uno de los constructos, como se detalla en la Tabla 3.



Tabla 3

Análisis cuantitativo y cualitativo de las gráficas

Figura	Constructos	Promedio	Desviación Estándar	Media	Medición	
					Bajo	Alto
1	Dominio del idioma del idioma inglés.	3.6	2.2	5	x	
2	Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la primaria.	3.5	2.5	5	x	
3	Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en secundaria.	3.7	2.6	5	x	
4	Técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la universidad.	4	3	5	x	
5	Estrategia utilizada para el aprendizaje del idioma inglés.	3.8	2.5	5	x	

La tabla recoge los criterios cualitativos y cuantitativo de los constructos en el marco de los parámetros estadístico de las cinco gráficas.

Fuente: Gooding de Palacios, encuesta sobre las dificultades sobre dominio del inglés.

Análisis factorial exploratorio y confirmatorio

Por medio del método de componentes principales, se hallaron en el análisis factorial de los ítems, tres factores con autovalores que superan la unidad, puntualizan el 81.9% de la varianza total.

Tabla 4

Porcentaje de la varianza total explicada por los tres factores

Factor	SS Carga	% de Varianza	Acumulado %
1	5.92	31.1	31.1
2	4.84	25.4	56.6
3	4.80	25.3	81.9

Fuente: Gooding de Palacios, encuesta sobre las dificultades sobre dominio del inglés.



Para este análisis se consideran las escalas técnicas de aprendizaje del idioma inglés en la universidad (ítems 27-37) y estrategias utilizadas para el idioma inglés (ítems 38-45).

Los ítems fueron resumidos en tres factores, mostrados en la Tabla No.4, en conjunto explican el 81.9% de la varianza total. En la Tabla No. 5 y 6 se muestra la correlación de los ítems con los factores que lo conforman luego de una rotación varimax. El primer factor Fc1 representa el 31.1 % de la varianza explicada, conformada por la escala de estrategias utilizadas para el dominio del inglés; con mayor correlación con los ítems 41,40,42,43,39,44, y 45 en este orden de correlación positiva con el factor Fc1, presentado en la Tabla No.5, variable latente, responde al nombre del dominio del inglés, que es la capacidad lingüística del resultado de un proceso planificado por medio del estudio académico en una perspectiva del ambiente institucional (Oñate, 2016).

Tabla 5

Ítems	Variables Medibles	Peso del Factor	Unicidad
		Fc1	
P41	Practica el uso del idioma inglés escrito después de clases.	0.852	0.1753
P40	Practica el uso del idioma inglés oral después de clases.	0.841	0.1468
P42	Refuerza la lectura en idioma inglés.	0.827	0.1228
P43	Refuerza la escritura en idioma inglés.	0.796	0.0579
P39	Aplica o aprendido después de clase.	0.747	0.2082
P38	Utiliza el idioma en clase.	0.712	0.1995
P44	Interactúa oralmente con familiares y amistades en el idioma inglés.	0.707	0.3134
P45	Utiliza información de la web en el idioma inglés.	0.688	0.3513

Fuente: Gooding de Palacios, encuesta sobre las dificultades sobre dominio del inglés.

Constructo estrategia utilizada para el dominio del inglés

El constructo técnicas de aprendizaje del inglés suma dos factores reconocidos como Fc2 y Fc3, El primer factor representa el 25.4 % y el segundo 25.3% de la varianza explicada. Está conformado por la escala de técnica de aprendizaje del dominio del idioma inglés, con mayor correlación con los ítems 29, 27, 28, 30, 35, 37, 32, 31, 33, y 36, en este orden de correlación positiva con los factores; observados en la Tabla 6.



Tabla 6

Constructo técnicas de aprendizaje del idioma inglés

Ítems	Variables Medibles	Peso de los Factores		Unicidad
		Fc2	Fc3	
P29	Ejercicios escritos	0.837		0.1145
P27	Lectura comprensiva	0.805		0.1104
P28	Lectura en voz alta	0.789		0.1216
P30	Ejercicios orales	0.749		0.1815
P35	Traducción	0.612		0.2280
P37	Dramatizaciones		0.747	0.2372
P32	Expresiones verbales		0.736	0.1007
P31	Canciones		0.736	0.2073
P33	Lenguaje corporal		0.722	0.1545
P36	Conversación en el idioma inglés		0.687	0.1413
P34	Dramatizaciones		0.595	0.2713

Fuente: Gooding de Palacios, encuesta sobre las dificultades sobre dominio del inglés.

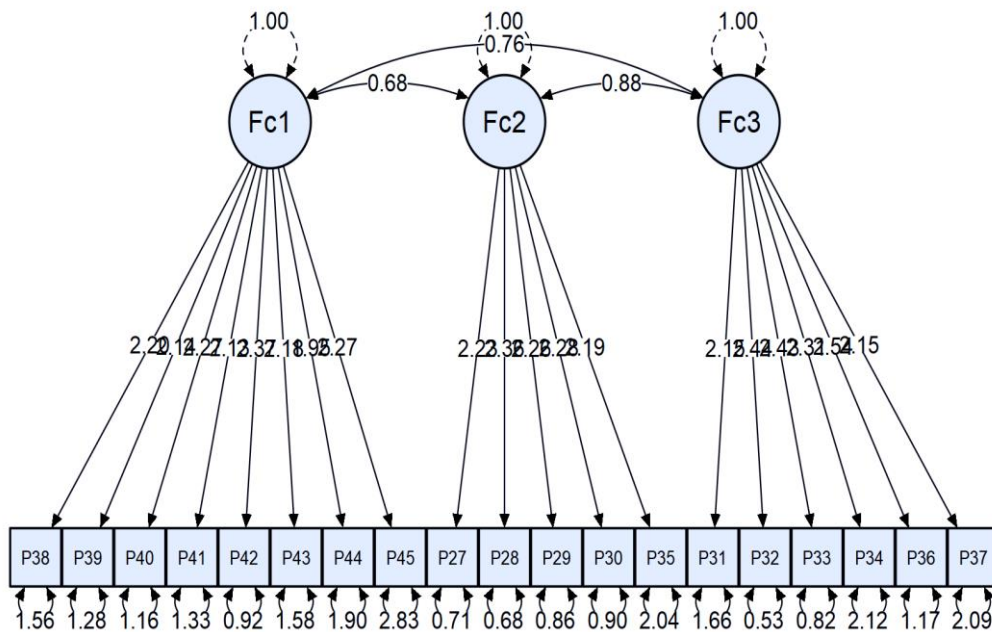
Fc2 explica el 56.6% varianza acumulada y Fc3 está cargado mayormente con los ítems (29,27,28,30 y 35), explica el 81.9% de la varianza acumulado. El modelo matemático al medir las variables medibles conlleva a renombrar las variables latentes Fc2 y Fc3, la primera agrupa variables que corresponden a prácticas tradicionales en el aprendizaje, que inducen al método deductivo, desde la óptica de Rouco (2005) este parte de un análisis ordenado del idioma y aprendizaje memorístico, se le da prioridad a la lengua escrita y a la gramática. Por consiguiente, Fc2 se reconoce, en el modelo matemático, como Técnicas de aprendizajes tradicionales. En cambio, Fc3, agrupa las variables medibles que se enfocan en desarrollar competencias de análisis, interpretación e indagación. En la perspectiva de Gracia (2010) es un aprendizaje inductivo vinculado a un proceso implícito donde el educando se hace consciente de lo que aprenda. El concepto teórico hace renombrar a Fc3, Técnicas de aprendizajes modernas. En resumen, el factor más importante es estrategia utilizada para el dominio del idioma inglés seguido de las Técnicas de aprendizajes radicionales y Técnicas de aprendizajes modernas, respectivamente.

Luego del análisis factorial exploratorio donde se ha reducido los ítems desde 27-45 en 3 factores capaces de explicar el 81.9% de la varianza total, mediante el **análisis factorial confirmatorio**, se verifica que son los indicados y que existe una correlación entre ellos. En el gráfico del modelo propuesto, donde cada factor es una combinación

lineal de los ítems que lo conforman muestra que; existe una correlación positiva entre Factor 1 y Factor 2 de (0.68) entre el factor 2 y factor 3 de (0.88) y entre el factor 1 y factor 3 de (0.76) lo cual es importante en la explicación del aprendizaje del idioma inglés a nivel universitario.

Figura 8

Modelo de aprendizaje del inglés a nivel universitario



La gráfica del modelo, producto del estudio confirmatorio, lleva a observar la relación causal que se da entre las variables latentes u ocultas; dominio del inglés, técnicas de aprendizajes tradicionales y técnicas de aprendizajes modernas, vinculadas entre sí. Durante el trayecto académico; en todos los momentos, la primera es la responsabilidad del ambiente educacional que define los criterios del pñsum normativo y determina la metodología en la enseñanza-aprendizaje en los otros dos niveles, con la responsabilidad del estudiante de lograr el conocimiento básico del inglés.

Estudio de Casos

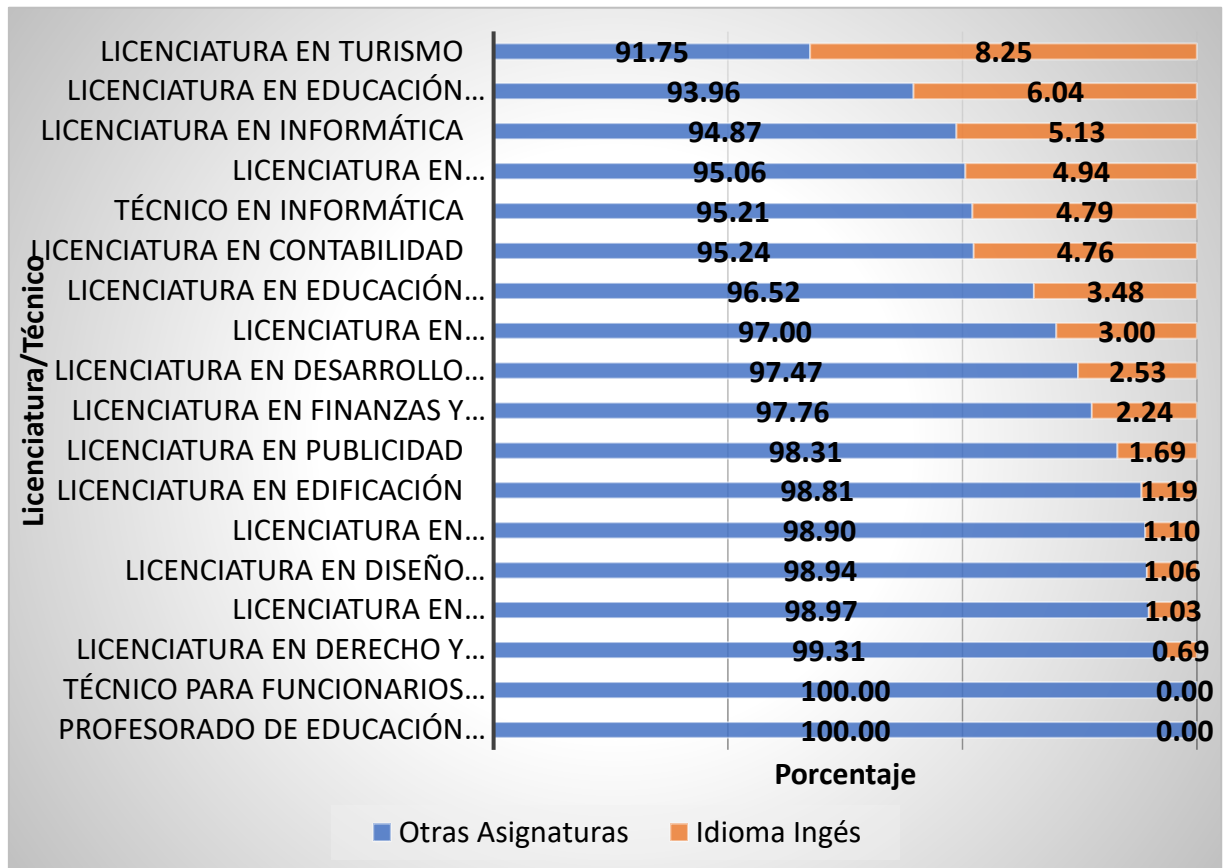
El estudio de casos, en el marco de las dificultades que enfrentan los educandos para la certificación del inglés en el Centro Regional Universitario de San Miguelito parte de la realidad clásica en el recorrido sociohistórico de la formación pre y post universitaria del egresado en torno al pensum de su carrera, conformada por un grupo de asignaturas de carácter fundamental, afines y cultural. En los niveles primarios, secundarios y universitario, representado en el estudio descriptivo, se hizo evidente que la formación educacional de los egresados del centro universitario es de un bajo nivel de conocimiento del inglés. Es importante resaltar que, en cuanto, al proceso de formación a nivel



universitario, inglés no es una asignatura fundamental en las carreras; su peso en el pensum oscila en el rango de 1 a 6% en relación al 94 al 100% del contenido fundamental y afin del resto de las asignaturas, como se observa en la Figura 9.

Figura 9

Peso académico del inglés por carrera en el CRUSAM



Fuente: Gooding de Palacios, estudio de los planes académicos del CRUSAM.

La Figura, además, induce a reconocer que la estructura académica de cada licenciatura o carrera técnica, no está diseñada para que los futuros profesionales aumenten su indicador de conocimiento en inglés, sino que responde a fortalecer los conocimientos, habilidades, y destrezas de su área de estudio. Sin embargo, los educadores reconocen las debilidades de los educandos y ponderan su metodología educativa a las capacidades del grupo. Esa experiencia o realidad concreta en la enseñanza, es narrada en una entrevista semidirigida por que resume la actitud de los discentes en su ambiente universitario, desde su perspectiva y del diseño teórico de los enfoques y de los métodos para enseñar de una segunda lengua. Con estos discernimientos se interpreta la narrativa de los educandos, en el cuadro hipotético reconocido por Yin



(1994) al señalar, que el estudio de casos es una investigación que procede de la experiencia al estudiar un hecho o suceso social.

La realidad de la dinámica social de enseñanza-aprendizaje ha modelado cambios en la enseñanza-aprendizaje del inglés, lo cual induce al estudio de casos de los enfoques de enseñanza para dominar los criterios de escritura, redacción, comprensión y lectura del idioma en actividades académicas y profesional en la República de Panamá, expresado en la perspectiva de Gooding (2020) de los enfoques de los métodos para enseñar el idioma inglés. Por lo cual, hace referencia a su clasificación en tradicional, natural, estructuralista, comunicativo y humanístico; reconocidos en los siguientes conceptos:

- **Enfoque tradicional:** gravita en la enseñanza de una segunda lengua con el análisis detallado de instrucciones gramaticales y otras que exceden el criterio de regla, donde el educador es la parte activa y el educando es la parte pasiva.
- **Enfoque natural:** rompe con la sinopsis tradicional. Se sustenta en los principios connatural del aprendizaje en el ser humano. Emanan de la presunción de que un adulto alcanza un segundo idioma de la manera en la que un niño alcanza su idioma materno.
- **Enfoque estructuralista:** surge de la conjetura de que las lenguas son un sistema de estructuras que pueden aprenderse con conductas y repetición.
- **Enfoque comunicativo:** busca preparar al educando para una comunicación real y efectiva en inglés, de igual forma, en la escrita.
- **Enfoque humanístico:** ronda las capacidades, interés, necesidades, deseos y expectativas particulares del educando, buscando salvaguardar su motivación, para que alcance su meta, que es dominar la segunda lengua.

Con el esquema teórico planteado, el estudio de casos explica la relación causal de las variables latentes; dominio del inglés, técnicas de aprendizajes tradicionales y técnicas de aprendizajes modernas. Para el cognitivo entrevistado, la relación responde a tres criterios: la metodología aplicada, el método funcional y la combinación de técnicas en el aprendizaje del inglés. Los diez cognitivos entrevistados reconocen en los criterios prenombrados, lo siguiente:

- **Metodología aplicada:** los enfoques reconocen procedimientos sistemáticos y de comunicación entre sí que permiten al docente diseñar planes e implementarlos en el ambiente del salón de clases, a la realidad o capacidades del estudiante para que alcance las competencias y destrezas en la enseñanza y el aprendizaje del inglés.
- **Método funcional:** la implementación de planes respecto a la realidad intrínseca del educando y a su ambiente extrínseco, conducen al método o los métodos que se concatenan a esas condiciones. Por ejemplo; la traducción gramatical, sitúa espacio al subsanar las debilidades en el idioma, fortaleciendo el raciocinio de las palabras y reglas gramaticales en inglés, para que los educandos logren interpretar las oraciones, construirlas y lleguen a apreciar la literatura del nuevo idioma. No obstante, se adicionan los otros métodos de los enfoques, para combinar la metodología que corresponda para educar en una lengua extranjera, a la realidad cognitiva y los intereses del educando.



- **Técnicas de aprendizaje:** responden a la destreza de combinar recurso tradicional y moderno en la enseñanza del inglés, que lleven a ejercitar la concentración, la capacidad auditiva y memorística. De igual forma, los tiempos gramaticales, los verbos, comprensión del idioma, reconocer las variables en la pronunciación de los países y aplicación de lo aprendido en el entorno áulico, lo cual conduce a una mayor comprensión del idioma. En esta realidad, reconocida por los docentes, para Rodríguez, et al., (2017) la lectura es una destreza relevante en el recorrido para dominar una L2. En cambio, Fernández Martín (2013) indica que la motivación es fundamental a la hora de aprender. En lo moderno, González (2012) advierte que las tecnologías de la información y de la comunicación, no se pueden quedar fuera de la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Por lo tanto; basado en los criterios teóricos, los profesores de la asignatura recalcan el hecho de que los educandos llegan a la universidad con un bajo dominio del idioma inglés. Razón por la cual, los criterios de tiempo, contenidos y enseñanza deben adecuarse para disminuir los niveles del desconocimiento del idioma. Esa condición repercute en el desempeño final de los educandos al tratar de aprobar el examen de certificación de inglés como requisito para obtener el título de técnico o licenciatura en el Centro Regional Universitario de San Miguelito.

Conclusiones

En el contexto globalizado el idioma inglés es fundamental y trascendental, para América Latina y en consecuencia, determinante para la República de Panamá en su devenir y participación histórica, social y económica. De allí que, en el 2003, se establecen criterios de normativa legal para la obligatoriedad del inglés en el país, luego en el 2017, se implementan planes o estrategia nacional con estándares y objetivos de aprendizaje, que incluyen refuerzo y apoyo a la enseñanza con currículos y programas de estudios a los docentes, como el programa Panamá Bilingüe. Sin embargo, el rendimiento de los educandos sigue siendo bajo, como lo señala el *Marco de políticas para el aprendizaje del idioma inglés* de Cronquist & Fiszbein en sus indicadores de progreso, que todavía no se han dado las condiciones para estandarizar mediciones, metas y evaluaciones del dominio del idioma inglés. Para el año 2020 la clasificaciones EF EFPI ubica a Panamá en la posición 56 en relación con el resto de los países latinoamericanos, dominio del inglés bajo

Los estudiantes del Centro Regional Universitario, que participaron en el estudio, reconocieron que al finalizar los momentos académicos de los tres niveles de estudios: primaria, secundaria y universidad salen con un bajo nivel de dominio del idioma inglés. En un contexto macro Education First (2020) manifiesta que los habitantes del istmo se ubican en la banda baja de dominio del idioma, en relación con los 10 países que participaron en el estudio, Panamá se presentó con un 30% de éxito en dominio del inglés.

En su ingreso a la universidad el estudiante, inicia con un bajo nivel de conocimiento y comprensión del idioma inglés. Además, en la ruta de su formación



académica a nivel superior, el peso del idioma inglés es de 0 a 6% del 94 al 100% que corresponde a las asignaturas fundamentales de las carreras técnicas o licenciaturas, que imparte el centro educativo. Esto implica que el educando no alcance el dominio medio o alto del idioma extranjero, o ser espejo del postulado de inglés obligatorio en el ordenamiento educativo panameño. La situación sale a la luz, porque la universidad proporciona conocimientos especializados en cada área del saber para obtener el grado académico. Lo enunciado anteriormente, no ocurre con el panorama de la asignatura inglés; donde los docentes deben establecer y ajustar métodos funcionales a la realidad intrínseca del educando y a su ambiente extrínseco para compensar los criterios fundamentales no logrados en los niveles preuniversitarios.

La validación del dominio del idioma inglés, en los tres niveles de formación del egresado del Centro Regional Universitario de San Miguelito, pone de manifiesto la causa fundamental que enfrentan los estudiantes para la certificación de inglés y que tiene como efecto limitaciones para aprobar el examen de certificación de dominio básico del idioma inglés. En los dos primeros niveles recibe una formación baja, la cual no se puede superar en el último, que es la universidad donde dicha asignatura no responde a los criterios formativos, porque su currículo está diseñado para responder a procesos de enseñanza-aprendizaje especializados que fortalezca la alineación profesional.

La entrevista al cognitivo docente, procesada a través de un estudio de casos y al modelo matemático, que desarrollado accede a la información de la encuesta, analizando factores o variables latentes; pone de manifiesto que la formación del educando se debe modelar a través de tres variables; la primera, dominio del idioma inglés; que es un proceso planificado en el ambiente institucional de los dos primeros niveles de formación del estudiante. Proceso que debe estar acompañado de las variables técnicas de aprendizaje tradicionales que responde al método deductivo, el cual parte de un análisis ordenado del idioma y aprendizaje memorístico, donde se prioriza la lengua escrita y la gramática. La última variable latente del modelo es técnica de aprendizajes modernos, que responde al método inductivo vinculando un proceso implícito donde el alumno se hace consciente de lo que aprende.

Teniendo presente la realidad presentada en el apartado anterior, los docentes especializados en el área de inglés recurren a hacer efectiva la selección y combinación de diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje; es decir, procedimientos, métodos, técnicas, enfoques para atraer motivar e involucrar a los estudiantes de las distintas ramas en el proceso de instrucción. Para el alcance del objetivo final, es fundamental la internalización de información para refuerzo de conocimientos y habilidades en el idioma inglés. Lo expresado implica la exitosa aplicación de los saberes en el devenir académico.

En resumen, los resultados de la investigación validan la *hipótesis de trabajo*: la formación académica en el idioma inglés es la causa de las dificultades que enfrentan los estudiantes para la certificación de inglés en el Centro Regional Universitario de San Miguelito y rechazan la *Hipótesis Nula*: la formación académica en el idioma inglés no es la causa de las dificultades que enfrentan los estudiantes para la certificación del inglés en el Centro Regional Universitario de San Miguelito.



Referencias Bibliográficas

Acosta, L. (2020). *Certificación de Matriculados y Egresados en el CRUSAM*. Panamá: CRUSAM.

Asamblea Nacional (2003). *Ley No.2 Enseñanza Obligatoria del Idioma Inglés en los Centros Educativos Oficiales, Particulares y la Universidades*. Panamá: Gaceta Oficial No. 24,720.

Asamblea Nacional, (2017). *Ley 18: Que crea el Programa Panamá Bilngüe y dicta otra disposición*. Panamá: Gaceta Oficial.

Ayuso, M. A. & Ripoll, V. M. (2005). Estudio de casos como prototipo de la investigación en contabilidad de gestión desde una perspectiva cualitativa. *Revista iberoamericana de contabilidad de gestión*, 3(5), pp. 131-168.

Berlitz, (2020). *Berlitz*. [En línea]

Available at: <https://www.berlitz.com/es-mx/blog/idiomas-mas-hablados-en-el-mundo> [Último Acceso: 22 Enero 2021].

Concejo General Universitario, (2008). *Reunión Extraordinaria No.9-08*. Panamá: Universidad de Panamá.

Consejo Académico, (2007). *Reunión Extraordinaria No. 66-07*. Panamá: Universidad de Panamá.

Cronquist, K. & Fiszbein, A., (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*, Chile: McGraw-Hill Education.

Chávez, A. N., (2007). *Introducción a la investigación Educativa*. s.l.:Grafica González. Maracaibo.

Education First, (2020). *Índice del Dominio del Inglés de EF*. [En línea] Available at: www.ef.com [Último Acceso: 22 Enero 2021].

Gooding, F., (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognita*, 4(1), pp. 20-38.

Gooding de Palacios, F. (2022). Dimensiones de las técnicas de aprendizaje y la motivación para la enseñanza del idioma inglés en el centro regional universitario de san miguelito. *Societas Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol-24 No1, pp. 01-29.

Gracia, S. M., (2010). *El método deductivo e inductivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto escolar. Estudio comparativo*, Murcia-España: Universidad de Murcia.



Miraglia, L. (13 de noviembre de 2011). *CULTURA CLASICA*. Recuperado el Septiembre de 2022, deculturaclasica.com/: <https://culturaclasica.com/>

Oñate, O. F. (2016). Factores que inciden en el dominio del inglés a nivel universitario Factors impacting english proficiency at university level. *Revista Electrónica de Educación Superior*, 1(1), pp. 1-34.

Palacios, M. (2013). *Modelo Contable para la Gestión Ambiental en la Industria Hotelera de Panamá*. Panamá: Universidad de Panamá.

Paredes, M. (2017). *Gobierno Nacional Pone en Marcha Programa “PANAMÁ BILINGÜE”*. [En línea] Available at: [Mi Portal Educativo \(http://www.educapanama.edu.pa\)](http://www.educapanama.edu.pa) [Último acceso: 26 Septiembre 2021].

Rouco, M. (2005). Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX. *Porta Linguarum*, Volumen 4, pp. 185-200.



**ÁREAS SOCIOECONÓMICAS Y DE FUNCIONAMIENTO
FAMILIAR EN ADULTOS MAYORES ENCAMADOS EN
POLICLÍNICA DE CHITRÉ, PANAMÁ**

SOCIOECONOMIC AREAS AND FAMILY FUNCTIONING IN BEDRIDDEN
OLDER ADULTS IN THE POLYCLINIC, OF CHITRE, PANAMA

Jeannette Del C. Vásquez V.

Universidad de Panamá, Panamá

Correo: Jeannette.vazquez@up.ac.pa Identificador ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9010-0114>

*Autor de correspondencia: Jeannette.vazquez@up.ac.pa

Fecha de recepción: 7/09/2022 / Fecha de aceptación: 30/11/2022

Resumen

Es un estudio de corte transversal descriptivo que analiza el comportamiento que presentan las áreas del funcionamiento familiar y socio económico en adultos mayores encamados. La población objeto fue de 160 adultos que reciben servicios de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego y la muestra fue de 34 pacientes, familiares y personas responsables. El instrumento empleado fue una encuesta estructurada y los resultados se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS20, Los resultados indican que: los adultos mayores tienen ingresos económicos insuficientes, en su mayoría, son dueños de la propiedad, sus hogares no tienen infraestructura básica ,para su cuidado y atención, pero valoran los programas de atención y sus estrategias; consideran pertinente el funcionamiento familiar, sin embargo, manifiestan debilidades en las dimensiones de permeabilidad, cohesión y roles. Los responsables del adulto mayor, en su mayoría, familiares, del sexo femenino, tienen niveles educativos elementales, con dedicación a tiempo completo y sin remuneración. Las políticas y normas aplicadas por la Institución, las consideran pertinentes para el funcionamiento familiar y consideran que el Trabajador Social cumple con los roles de orientador, mediador y generador de fortalecimiento familiar.



Palabras Clave Funcionamiento familiar, trabajo social, adulto mayor, encamado, trabajador social.

Abstract

This is a descriptive cross-sectional study that analyzes the behavior in the areas of family and socioeconomic functioning in bedridden older adults. The target population was 160 adults receiving health care services at Roberto Ramírez de Diego Polyclinic and the sample consisted of 34 patients, family members and responsible persons. The instrument used was a structured survey and the results were analyzed using the SPSS20 statistical package. The results indicate that: the older adults have insufficient economic income, most of them are property owners, their homes do not have basic infrastructure for their care and attention, but they value the attention programs and their strategies; they consider the family functioning area as pertinent; however, they show weaknesses in the dimensions of permeability, cohesion and roles. Those responsible for the elderly are mostly female family members who have elementary educational levels, are full-time and unpaid. The policies and norms applied by the Institution are considered pertinent for family functioning and the Social Worker is considered to fulfill the roles of counselor, mediator, and generator of family strengthening.

Keywords: Family functioning, social work, elderly, bedridden.

Introducción

Panamá ha experimentado un gran crecimiento en el número de adultos mayores, debido entre tantas cosas al aumento de la esperanza de vida del país.

Actualmente según las estadísticas de la Contraloría General de la República (2010) hay 361,364 adultos mayores de 60 años y más de los cuales, 17,357 pertenecen a la provincia de Herrera y representan el 15.8% de total de la población de esta Provincia. El distrito de Chitré cuenta con 50,684 habitantes de los cuales, 7,108 que representa el 14.2% son adultos mayores. Si comparamos esta población con el número de hogares, que ascienden según el Censo a 15,101, se puede inferir que cada dos hogares cuentan con un adulto mayor.

Este segmento de la población por su crecimiento no cuenta con las condiciones para garantizarse una vida plena; pues se encuentran en una nueva etapa en la que deben afrontar nuevos cambios en su proceso de socialización, incluyendo los de naturaleza



patológica (Hernández, Martín et al. 2006, p118). Y por lo tanto deben asumir las actitudes y comportamientos de esta nueva etapa de su vida.

Sobre los adultos mayores figuran una serie de limitaciones y prejuicios propios de las raíces culturales de cada pueblo, que se encuentran arraigadas en su historia, tradiciones y creencias religiosas e idiosincrasia.

Una parte significativa de los adultos(as) mayores en América Latina están desprovistos de apoyo y siguen dependiendo de sus familias. Según La Comisión Económica para América Latina, (2012) ese apoyo familiar incluye desde la ayuda económica directa hasta los cuidados personales o apoyo emocional en el caso de un pariente enfermo.

Papolo (2001) indica que un fenómeno destacable de fines del siglo XX y principios del XXI, en estas edades es el resultado de un aumento de la esperanza de vida. Ellos generan nuevos desafíos y modificaciones en las estructuras sociales, económicas y culturales. (p.73), con lo cual se incrementa la atención, mediante políticas institucionales.

Estudios sobre el funcionamiento familiar en hogares de adultos mayores, mediante prueba validadas, en poblaciones latinoamericanas confirmaron que un porcentaje alto que supera el 50% está afectado en mayor o menor grado por el funcionamiento familiar. (Ramírez, 2004 p.86).

A nivel de nuestra realidad familiar panameña, Cisneros (2003) encontró que la atención familiar del adulto mayor en el Distrito de Santiago, Panamá, es esporádica, razón por la cual se les ofrecen los programas existentes en el área con atenciones de corta instancia y un servicio domiciliario integral. (p.126).

El Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (2008) empleando el método Delphi modificado realizó un estudio mediante paneles integrados por expertos de cuatro países (Panamá, Chile, República Dominicana y Uruguay) fundamentado en la evolución histórica de las tendencias de la población, para generar herramientas que incrementaran la efectividad de las políticas de la vejez. Las áreas de análisis fueron la seguridad económica, salud, bienestar, entornos propicios y favorables. Los hallazgos señalan que las relaciones filiales de han visto debilitadas, que es en parte el origen del abandono y el maltrato a la vejez. (p. 184).



Otro estudio (Bedoya, 2011) indagó sobre las condiciones que afectan la calidad de vida y las relaciones familiares (p. 73). El mismo refuerza la preocupación sobre la calidad de vida a que están siendo sometida este grupo poblacional.

La atención de los adultos encamados se ha constituido en una realidad que cada vez se incrementa más en la sociedad panameña y genera una nueva dinámica en el entorno familiar. Este aumento, constituye un desafío para el Estado quien debe velar por el bienestar de su población y es también un desafío para la familia porque necesita cuidados especiales.

La situación descrita tiene una triple complicación: primero tiene que ver con la existencia o no de las políticas públicas destinadas al abordaje que genera el incremento de la población envejeciente, en segundo lugar incide en el adulto mayor encamado, caracterizado por su inmovilidad física, alteraciones motrices de los órganos y sentidos que a su vez limitan su expresión debilitando su calidad de vida personal; en tercer lugar afecta la dinámica de la familia porque reclama una serie de cuidados y afectos que demandan mucha dedicación y entrega. La familia, en ocasiones lo acepta como una responsabilidad moral y lo asumen como asunto familiar con todas las consecuencias socio- económicas, culturales, de desgaste físico, emocional, de desestabilización de la vida familiar, de integración social, de convivencia, en la salud de sus miembros, en los recursos económicos y hasta en el propio modo de vida de la familia.

El riesgo en las tareas de asumir responsabilidades familiares en la atención de este adulto mayor encamado, tiende a recaer en la mayoría de los casos en el sexo femenino, principalmente familiares, lo cual se explica por la tradición cultural de una sociedad machista que ha delegado en éstas las funciones domésticas, de crianza de los hijos de atención a otros miembros de la familia y produce el sacrificio en su vida personal, su esparcimiento y espacio.

Esta situación generada por la presencia de un adulto mayor encamado, no ha sido totalmente estudiada. Las instituciones de salud, tienden a ofrecer servicios al encamado con miras a mitigar sus dolencias, pero no incluyen en sus programas a la familia como núcleo integrador. Otras instituciones no se involucran en la problemática y particularmente las normativas aparentemente dejan un vacío en atención a la situación expuesta.



En esta dirección Landriel, E. (2001), expresa que los miembros de una familia interactúan y son influenciados unos a otros en el comportamiento, pensamiento, y sentimientos.

Estas consideraciones reflejan cómo pueden influir en el funcionamiento familiar, en las relaciones, de un paciente encamado, su presencia genera cambios en las interacciones familiares que llevan a situaciones de desequilibrio y genera crisis por la natural desorganización que se produce y que impacta en cada uno de sus miembros. Boyer, María (2002); poniendo en riesgo el bienestar del paciente y la funcionalidad del sistema familiar.

En su conjunto, existe el consenso, de que los adultos mayores encamados desencadenan un desequilibrio, que amenaza la armonía, el orden familiar, produce incertidumbre e inestabilidad emocional, conductual y reclama responsabilidades.

La búsqueda de soluciones a esta situación ha llevado a la familia a responsabilizar a un familiar, o bien a contratar personas para que cuiden de los mismos con la tendencia a aislarlos dentro del grupo familiar.

El Estado, por su parte, a través de las agencias de salud desarrolla programas de atención consistente en la asistencia médica, visitas domiciliarias, pero dejando de lado estudios y programas referentes al funcionamiento familiar integral.

A pesar de estas medidas familiares y programas institucionales persiste la crisis familiar, la afectación en la distribución de roles y el desequilibrio afectivo social, económico y la funcionalidad de la familia.

Por lo expuesto, sigue planteándose como inquietud el funcionamiento de la familia en circunstancias como es la presencia de adultos mayores encamados. Algunos autores como Osorio y Fajardo (2008) enfatizan en que el envejecimiento, en la dinámica y funcionamiento de las familias es una de las relaciones más complejas y menos estudiadas y es por demás, una de las cuestiones que no solo depende de los recursos materiales sino también de los aspectos educativos del entorno familiar. (p. 48).

Aun cuando se realizan ciertos esfuerzos, más de naturaleza material y asistencial a las familias, no se ha logrado estudiar a profundidad el tipo de funcionamiento que operan en estas familias y qué estrategias se puede implementar a través de la intervención profesional para lograr un funcionamiento adecuado que no genere situaciones de estrés, abandono y crisis familiar. Por ello surge el interés de analizar el comportamiento que



presentan las áreas socioeconómicas y funcionamiento familiar de los adultos mayores encamados.

Materiales y Métodos

Se trata de un estudio exploratorio descriptivo y de corte trasversal, los datos son recogidos en un periodo de los dos últimos meses de 2018 y dos primeros meses del 2019. La población estuvo compuesta por 160 adultos mayores encamados que reciben servicios de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego, de acuerdo a los registros estadísticos de la institución y las familias de estos pacientes, de la cual se seleccionó muestra cuyo tamaño se definió según la fórmula:

$$n = \frac{NZ_{\alpha}^2 pq}{e^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 pq}$$

Donde, N=Tamaño de la población; n=Tamaño de la muestra; $\alpha = 0,05$; p=q=0.50; e=0,15

$$n = \frac{(160)(1,96)^2(0,50)(0,50)}{(0,15)^2(160-1) + (1,96)^2(0,50)(0,50)} \approx 34$$

Así la muestra la formaron 34 pacientes encamados y 34 familiares

Tabla 1. **Pacientes encamados entrevistados, según corregimiento. Distrito de Chitré, 2018.**

Corregimiento	Población atendida	Proporción	Muestra
Chitré cabecera	79	0.49	17
San Juan Bautista	14	0.09	3
Llano Bonito	21	0.13	4
Monagrillo	20	0.13	4
La Arena	26	0.16	6
TOTAL	160	1.00	34

Fuente: Tarjetero que reposa en la Policlínica Caja de Seguro Social. Programa SADI



Las variables analizadas incluyeron características de la población adulta mayor encamada: edad, ingresos, enfermedades que padecen, funcionamiento familiar, estrategias que se emplean para su cuidado, condiciones socioeconómicas de los familiares, características de las personas responsables del cuidado, políticas que regulan la atención del adulto mayor encamado, desafíos y perspectivas para el trabajador social.

Los instrumentos empleados fueron: encuesta dirigida a la familia del adulto mayor encamado y el FF-SIL validado en Cuba en 1994, que mide la percepción de un miembro de la familia acerca de su funcionamiento familiar y en relación con sus aspiraciones de protección y afecto. Estos se aplicaron mediante visitas domiciliarias

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los principales resultados.

-Características socioeconómicas de la población adulta mayor encamada.

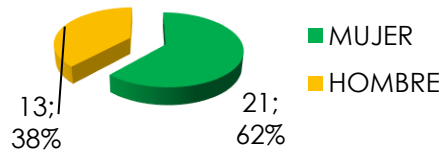
Tabla 2. Ingreso mensual y egresos de adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego según edad. Chitré. 2018.

VARIABLES	N	Mínimo	Máximo	Mediana
EDAD	34	56	101	82
INGRESO MENSUAL BRUTO	34	0	450	103
EGRESOS	34	0	380	108

Fuente: Elaborado por la autora.

La edad mediana de los adultos mayores encamados estudio, es de 82 años. Esta edad se sustenta debido al aumento de esperanza de vida, Esta población cuenta con ingresos medianos mensuales de \$103 y gastos medianos de \$108.00 (Tabla 2), lo cual denota que los ingresos de los adultos mayores encamados son pocos, que apenas le alcanza para cubrir los gastos de las necesidades básicas y menos les alcanza para otras actividades.

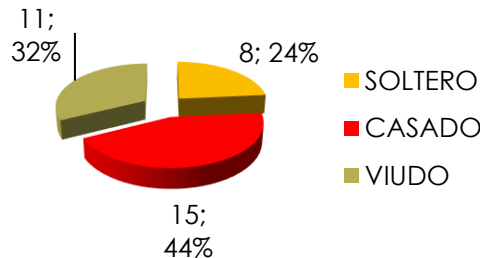
Figura 1. Adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego por sexo. Chitré 2018.



Fuente: Elaborado por la autora.

El sexo mayoritario son mujeres y un bajo porcentaje hombres (figura 1) y prevalece la mujer adulta mayor encamada. Esto se relaciona con datos del censo de 2010 sobre población del Distrito de Chitré donde la mayoría son mujeres (24, 377) y con la esperanza de vida en Panamá (2017), que en las mujeres fue de 81, 41 y los hombres de 75.06 años.

Figura 2. Adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego por estado civil. Chitré 2018.

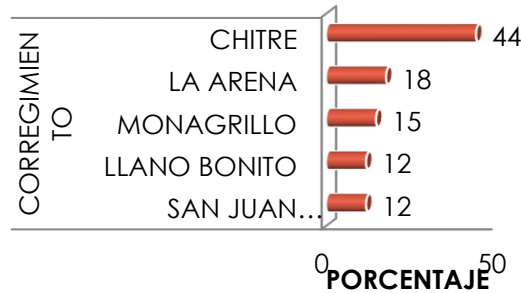


Fuente: Elaborado por la autora.

Según el estado civil el 44% de la población es casada lo cual fortalece la institución familiar, aunque, por las edades, hay un porcentaje considerable de viudos. Estos datos coinciden con el Censo (2010) que muestra que la población mayor de 50 años permanece casada (33.1) y viudos entre 5.6 y 29.8.



Figura 3. Adultos(as) Mayores encamados(as) de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego según corregimiento de procedencia. Chitré 2018.

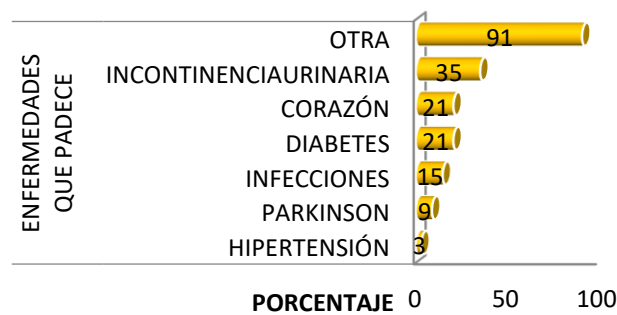


Fuente: Elaborado por la autora.

La mayoría de los encamados pertenecen al Corregimiento de Chitré, seguido de La Arena, Monagrillo y San Juan Bautista respectivamente (Figura 3).

La cobertura del programa del Sistema de Atención Domiciliaria Integral se da a toda la población asegurada y beneficiada del Distrito de Chitré, pero a pesar que la mayor población, según censo 2010, se encuentra en Monagrillo y San Juan Bautista la misma no está inscrita en el programa de seguridad social quedando un amplio margen de población adulta mayor excluida de los servicios del programa.

Figura 4. Adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego según enfermedades que padecen. Chitré 2018



Fuente: Elaborada por la autora

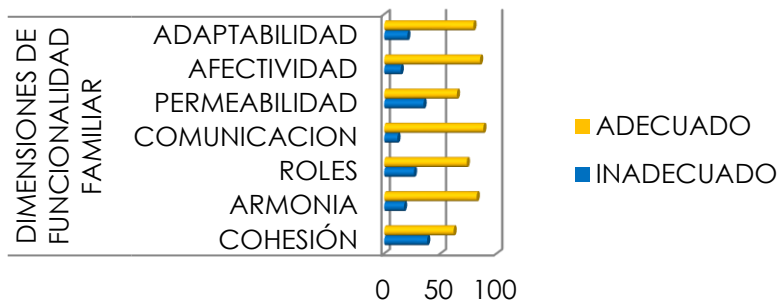


Las enfermedades reportadas fueron hipertensión 3%, párkinson 9%, infecciones 15%, diabetes 21%, corazón 21%, incontinencia urinaria 35%. Esta última, reportada con la mayor frecuencia y otras dolencias con el 91% (figura 4).

Estos datos reafirman que durante el envejecimiento ocurren tanto la pérdida de funciones cognitivas, como enfermedades físicas y la aparición de morbilidades crónicas.

-Funcionamiento familiar

Figura 5. Dimensiones del funcionamiento familiar en adultos mayores encamados. Policlínica Roberto Ramírez de Diego, Chitré 2018



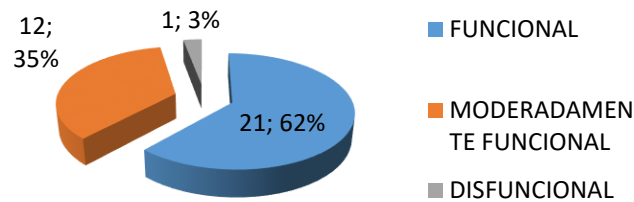
Fuente: Elaborado por la autora.

Para los adultos mayores encamados, la comunicación efectiva, armonía y adaptabilidad son las dimensiones que más aportan para considerar la funcionalidad familiar como adecuada. Las que menos contribuyeron fueron la cohesión roles y la permeabilidad.

Por ello, la comunicación, según el adulto mayor es adecuada; al igual la armonía, la afectividad y adaptabilidad. Estas dimensiones garantizan la estabilidad en la familia. La permeabilidad resultó baja y se refiere a la dificultad para ponerse de acuerdo en aspectos puntuales de la atención.



Figura 6. Funcionalidad familiar según adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré 2018.

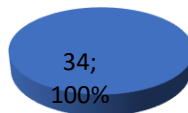


Fuente: Elaborado por la autora.

La mayoría de los adultos mayores encamados 62% reportaron pertenecer a hogares funcionales, sin embargo, resulta significativo que 38 % se encuentre en hogares moderadamente funcionales y disfuncionales. Esto guarda relación con aspectos tan importantes de la dinámica relacional sistémica en el grupo familiar:

-Estrategias que se utilizan para el cuidado del adulto mayor.

Figura 7. Estrategias empleadas según adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego para el cuidado. Chitré 2018.



Fuente: Elaborado por la autora.

Las estrategias empleadas para el cuidado de los adultos mayores encamados fueron catalogadas como adecuadas (Figura 7). Se refieren alimentación, aseo, afecto cariño, medicamentos y espacio físico con lo que indica que el ambiente dentro del hogar es aceptable.

-Características socioeconómicas de las familias de los adultos mayores encamados.



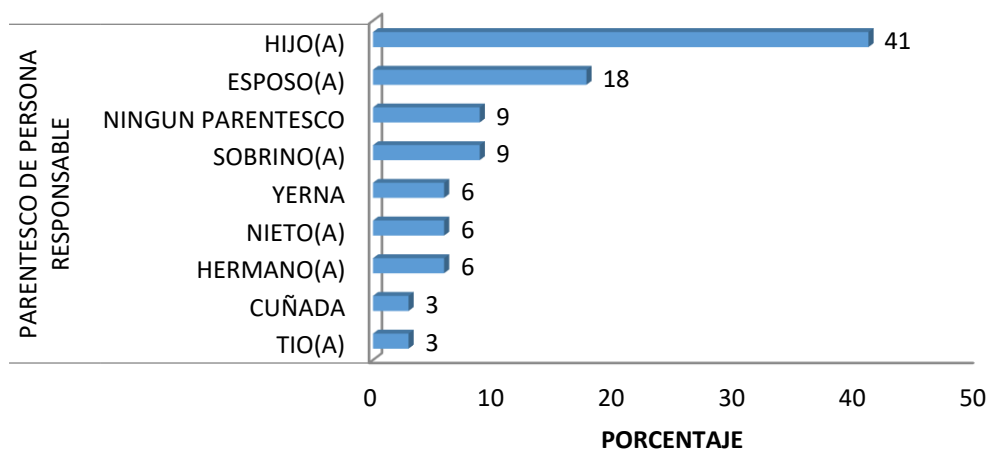
Tabla 3. Ingresos, egresos y montos de ayudas mensuales de las familias de los adultos mayores encamados, de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.

VARIABLES	N	Mínimo	Máximo	Mediana
INGRESOS	34	0	6650	385
EGRESOS	34	115	1284	365
MONTO DE LA AYUDA	18	60	900	80

Fuente: Elaborado por la autora.

Los ingresos oscilan entre \$0 y \$6650, con una media de \$385. Los gastos reportados, por las familias, oscilan entre \$115 y \$ 1284, con un gasto medio de \$365. Se reportaron ayudas entre 60 y \$900, con montos medios de \$80 (Tabla 3). Se deduce que, para satisfacer las necesidades básicas y materiales de sus miembros requiere de ingresos mayores y que reciben ayudas económicas de otros familiares y de las Juntas Comunales de los Corregimientos del Distrito.

Figura 8. Parentesco de las personas responsables de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 201

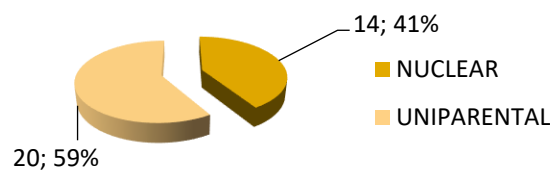


Fuente: Elaborado por la autora.



Los miembros de las familias de los adultos mayores encamados son mayormente responsables de la tutoría. Entre ellos, los hijos y esposo. Sólo un bajo porcentaje es realizado por personas no emparentadas y otros miembros responsables son hermanos, nietos, sobrinos, tíos. (Figura 8). Esta responsabilidad evita la institucionalización y la población adulta encamada permanece mayor tiempo con la familia.

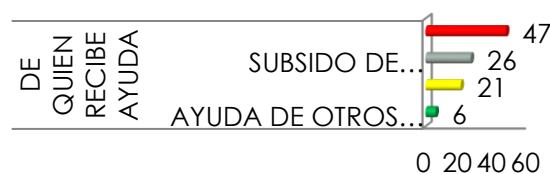
Figura 9. Composición familiar de las familias responsables de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.



Fuente: Elaborado por la autora.

Existe un grupo significativo de las familias uniparentales (Figura 9), que surge por desaparición de uno de los cónyuges (por divorcio, separación, abandono o fallecimiento). El otro es la familia nuclear con pocos miembros y más vulnerables a presiones internas y externas. Esta situación se relaciona con el número de miembros, promedio que viven en el hogar, según Censo (2010) en el Distrito de Chitré, que es 3.3 personas.

Figura 10. Personas e instituciones de las que reciben ayuda las familias responsables de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.

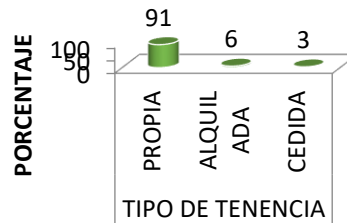


Fuente: Elaborado por la autora.

La mayoría de las familias reciben algún tipo de ayuda económica de la Junta Comunal u otra organización comunitaria. (Figura 10).



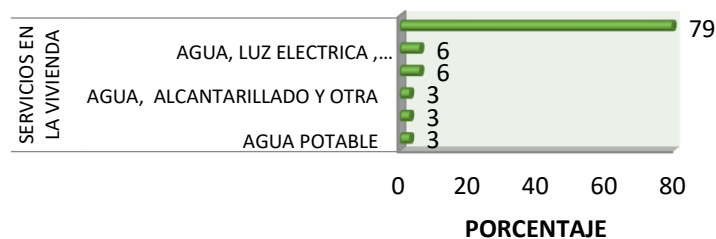
Figura 11. Tenencia de la vivienda de la familia de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.



Fuente: Elaboración propia.

El 91% de las familias tienen vivienda propia, un 6% es alquilada y un 3% es cedida, de lo cual se puede inferir cierta estabilidad habitacional.

Figura 12. Servicios con que cuentan las viviendas de las familias responsables de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego, Chitré 2018.

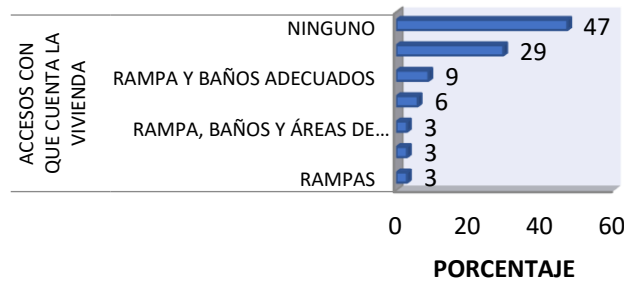


Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las familias cuenta con servicios de agua, luz eléctrica y alcantarillado (figura 12). Esto garantiza tener las condiciones mínimas adecuadas para las familias, aunque otro porcentaje no posee todos los servicios de forma completa e incide en la calidad de vida.



Figura 13. Accesos con que cuenta la vivienda de las familias responsables de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré,

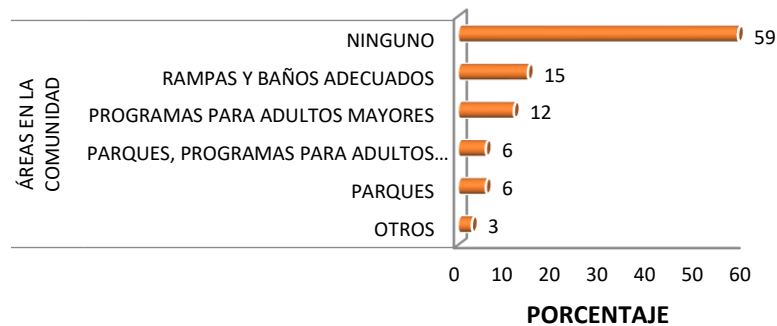


201

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las viviendas, en donde habitan no cuentan con infraestructura básica como baños, rampas y áreas de esparcimiento lo que incide en la calidad de vida de estos adultos mayores encamados (figura13).

Figura 14. Áreas en la comunidad para adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2

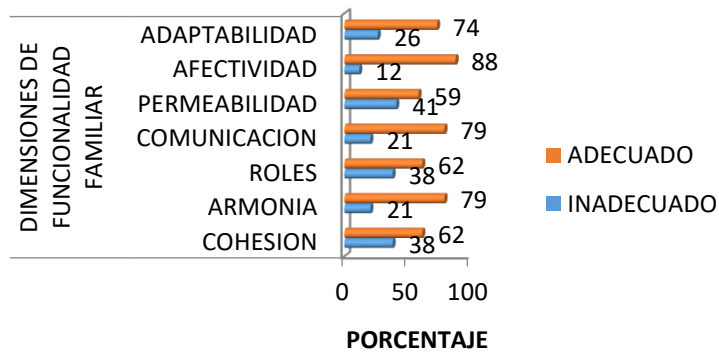


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las familias responsables reportan que las comunidades, donde viven, no cuentan con áreas adecuadas dedicadas para la población adulta mayor encamada y su familia (figura 14).



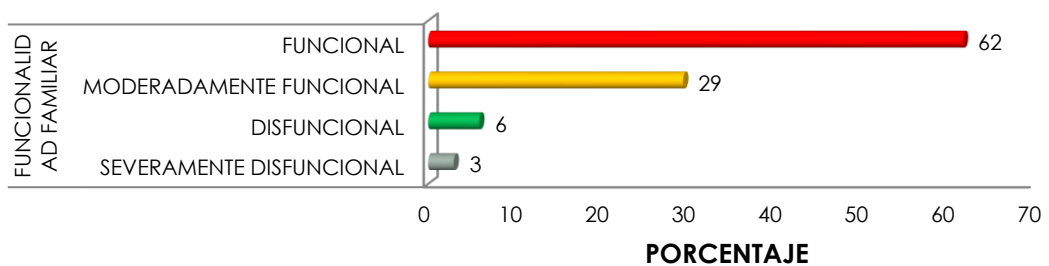
Figura 15. Percepción de las dimensiones de la funcionalidad familiar, según los familiares de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.



Fuente: Elaboración propia

Según la percepción de los familiares responsables tenemos que la afectividad refleja un manejo adecuado, igual la comunicación, para compartir experiencias de forma clara y directa, refleja un buen funcionamiento. La armonía muestra correspondencia entre la necesidades e intereses de la familia y según la adaptabilidad, tienen habilidades para cambiar las reglas y roles de la familia ante cualquier situación. Estas dimensiones son las que más aportan para considerar la funcionalidad familiar como adecuada. Las que menos contribuyen, según las familias fueron; la permeabilidad, la cohesión y los roles respectivamente.

Figura 16. Funcionalidad familiar de las familias responsables de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.

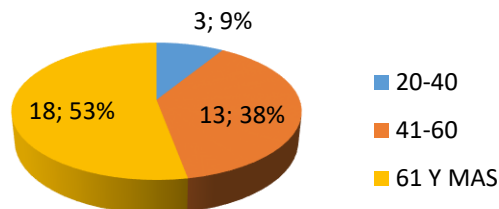




En opinión del 62% de las familias, el funcionamiento familiar es funcional y un 29% moderadamente funcional (figura 16). Esto se debe a que la permeabilidad, la cohesión y roles resultan bajos dentro del funcionamiento familiar, lo cual afecta la calidad de atención y bienestar social.

Persona responsable del cuidado del adulto mayor encamado

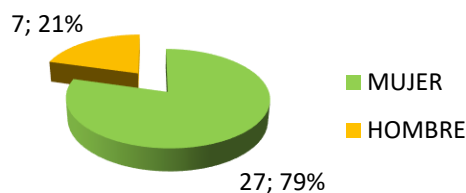
Figura 17. Edad de las personas responsables del cuidado de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.



Fuente: Elaboración propia.

La edad de las personas responsables del cuidado de los adultos mayores encamados tiene 41 años y más (figura 17), aunque las personas cuidadoras se concentran en la población de 61 años y más, quien a su vez es un adulto mayor también.

Figura 18. Sexo de las personas responsables del cuidado de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego, Chitré 2018.

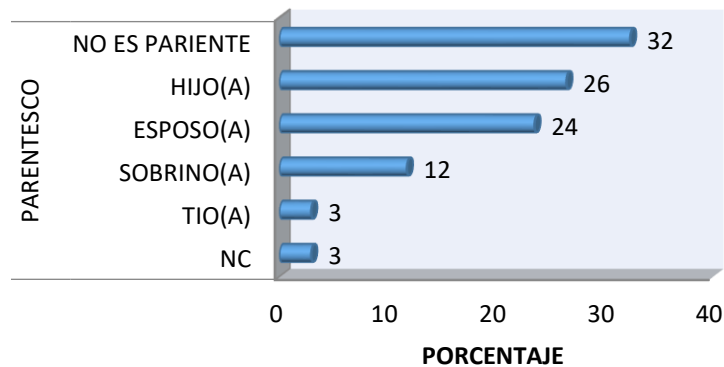


Fuente: Elaboración propia.



En la figura 18, se observa que la mayoría de las personas que cuidan a la población estudiada son mujeres quienes asumen mayoritariamente esa responsabilidad, por la construcción social que se ha mantenido siempre del rol de cuidadora. Estos resultados están determinados por factores culturales que le han asignado a la mujer el papel de cuidadora.

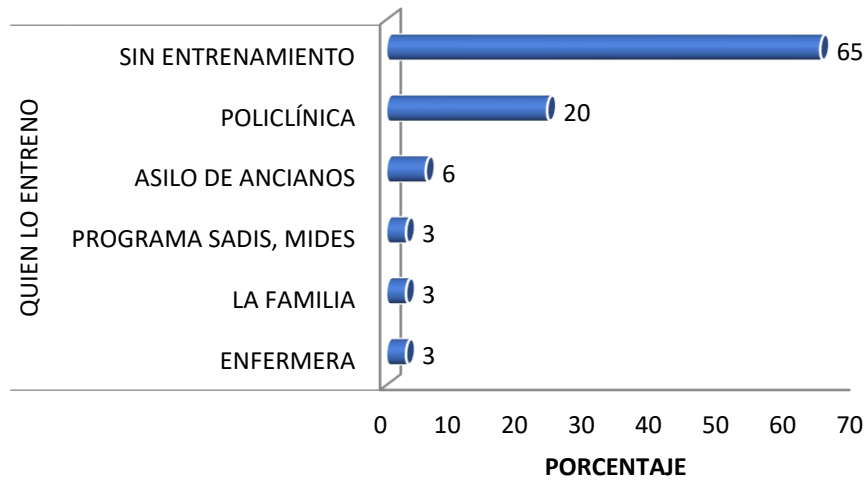
Figura 19. Parentesco de las personas responsables del cuidado de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al parentesco de las personas responsables del cuidado en su gran mayoría son familiares (figura 19) esposa, hija, sobrina, tía. La mujer por imperativo social la más responsable frente a las situaciones de cuidado.

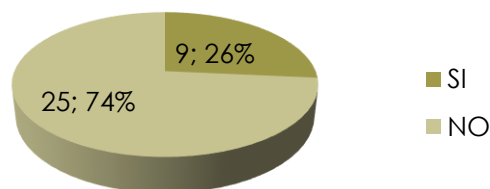
Figura 20. Entrenamiento de las personas responsables del cuidado de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré 2018.



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría, 65% de las personas cuidadoras manifiestan carencias de preparación, no poseen ningún entrenamiento formal para el cuidado de adultos mayores encamados.

Figura 21. Remuneración de las personas responsables del cuidado de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.

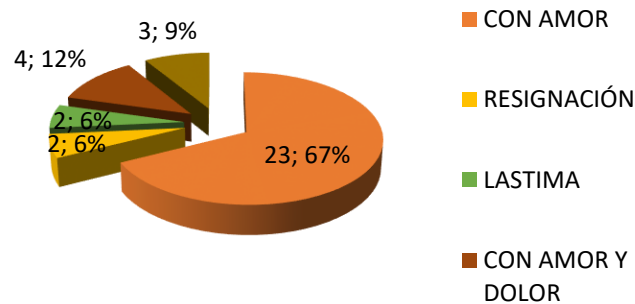


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las personas responsables del cuidado de la población adulta mayor encamada no recibe ninguna remuneración (figura 21), el cuidado es prestado en virtud de las relaciones afectivas y de parentesco que unen a la persona dependiente y la persona cuidadora,



Figura 22. Manejo de emociones de la persona responsable del cuidado de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego, Chitré



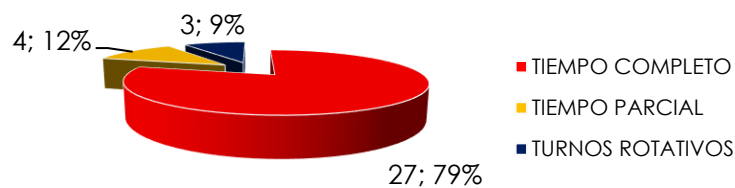
201

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los responsables reportan realizar la labor de cuidado por amor, en sus diversas formas actúa como facilitador de las relaciones interpersonales y relaciones de afecto con la persona cuidada, (figura 22).

Hay un porcentaje importante que siente lástima, emoción autodestructiva, signos de baja autoestima; otros realizan esta labor con resignación, dolor, generalmente desagradable es decir otras emociones que puedan generar opresión.

Figura 23. Dedicación de la persona responsables del cuidado de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré 2018.

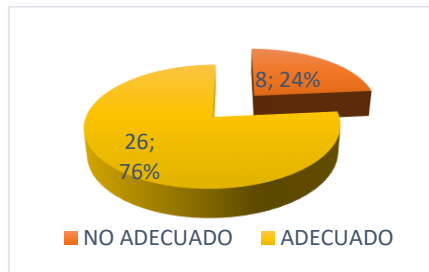


Fuente: elaboración propia.

La mayoría de las personas que cuidan lo hacen a tiempo completo y no realiza otras actividades, pues no cuentan con tiempos libres, (figura 23). Este cuidado a tiempo completo produce cansancio físico, trastornos del descanso y sueño, representando una sobrecarga física, social y emocional que altera el funcionamiento del cuidador y de todos los miembros de la familia ya que es una situación de crisis.

- Políticas que regulan la atención del y la adulta mayor encamado.

Figura 24. Políticas que regulan la atención del adulto mayor encamado de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego. Chitré, 2018.

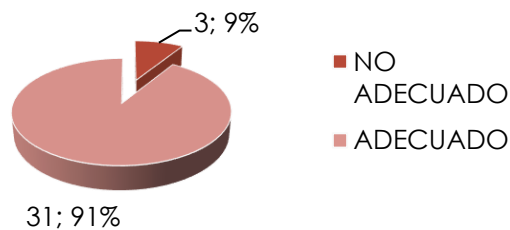


Fuente: elaboración propia.

Según las familias, las políticas de la institución de seguridad social, que regulan la atención de estos adultos encamados y su familia son adecuadas por un 76%, (figura 24). Se percibe que las políticas responden a las necesidades sentidas, que el programa dispone de recursos humanos, materiales y la logística adecuada.

-Desafíos y perspectivas para el trabajo social.

Figura 25. Labor realizada por el Trabajador Social con los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego, Chitré 2018.

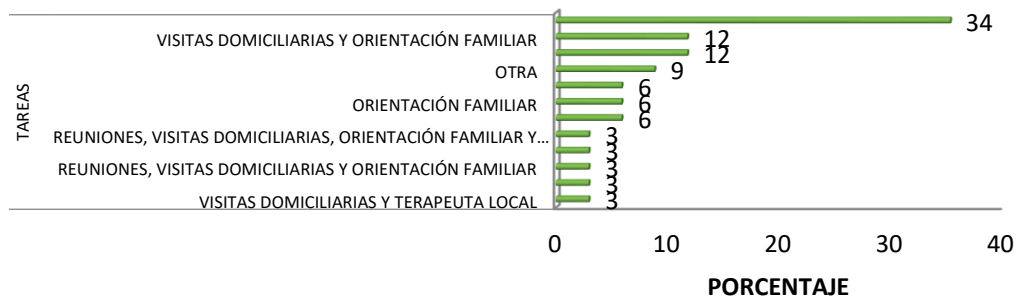


Fuente: elaboración propia.



En cuanto a los desafíos y perspectivas para el trabajador social, la mayoría de los familiares consideran que la labor realizada por el trabajador social es adecuada, (figura 25). Refieren que la familia recibe servicios de orientación de este profesional y lo consideran importante en la situación del funcionamiento familiar, además que posee un liderazgo en el desarrollo de los servicios a esta población

Figura 26. Tareas que realiza el/la Trabajador Social con los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego, Chitré 2018.



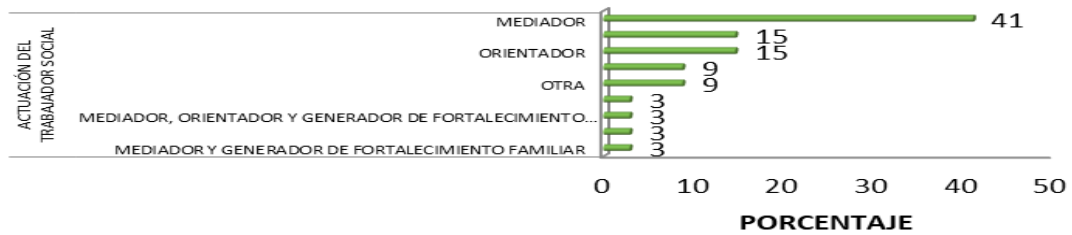
Fuente: elaboración propia.

De las cinco tareas que realiza el Trabajador Social, refiere que las visitas domiciliarias y orientación familiar son las que mayormente realizan, le sigue las reuniones. Esta situación está asociada a la falta de recursos humanos y materiales que algunos familiares señalan que no son los más adecuados por parte de la institución, (figura 26).

El trabajador social durante las visitas domiciliarias debe atender las familias a nivel de promoción, prevención, asistencia, para garantizar el funcionamiento de la misma. Las reuniones y las visitas domiciliarias con orientación familiar deben hacer énfasis en la sensibilización de las familias en relación al rol que deben desempeñar cada miembro para fortalecer a la familia.



Figura 27. Opinión de la forma de actuar del trabajador social en el fortalecimiento de familias de los adultos mayores encamados de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego, Chitré, 2018



Fuente: elaboración propia.

El trabajador social debe actuar como mediador, como generador de fortalecimiento familiar y orientador respectivamente según la opinión de las familias (Figura 27). Las otras funciones aparecen con percepción baja lo que se puede asociar al bajo conocimiento que tiene las familias del rol que debe desempeñar este profesional en su intervención.

Conclusiones

La edad de la población adulta estudiada oscila entre 56 y 101 con una mediana de 82 años de edad, lo que indica la tendencia al envejecimiento de la población muy relacionada a la edad promedio de la esperanza de vida en Panamá; mientras la media de ingresos es de B1. 103.00 y de egresos de 108.00 lo que indica que apenas le alcanza para satisfacer las necesidades básicas; igual sus familias poseen una mediana de ingresos-egreso de B1.385.00-B1.365.00, cantidad que tampoco permite cubrir las necesidades básicas familiares.

En cuanto a enfermedades con mayor incidencia en los encamados estudiados, fueron las cardiovasculares, de infarto agudo de miocardio, diabetes e incontinencia urinaria. Las familias estudiadas, son uniparentales y nucleares en sus mayorías, que sufren un mayor riesgo de pobreza y de dificultades sociales que los núcleos biparentales porque cuentan con menos redes de apoyo familiares.

En cuanto a la tenencia de la tierra y vivienda de las familias disponen de bienes propios, que pueden ser garantía de la estabilidad física y mental de adultos encamados;



en tanto las viviendas, en buena cantidad no cuentan con infraestructura básica (baños, rampas, áreas de esparcimiento), e igual que la comunidad no dispone de áreas para el sano esparcimiento del encamado, ni de transporte público accesible.

Los adultos mayores encamados consideran que las estrategias y servicios ofrecidos por las familias como: alimentación, aseo personal, atención oportuna, afecto, cariño, medicamentos, espacios físicos con buena limpieza son adecuados a sus necesidades.

Referente al funcionamiento familiar la población adulta encamada considera que en las dimensiones de afectividad se les demuestran cariño, igual la armonía; similar comportamiento sucede a nivel de comunicación; la adaptabilidad también se considera funcional ya que la familia posee habilidad para modificar costumbres ante situaciones que se presentan. No obstante, las dimensiones de roles, cohesión, permeabilidad resultaron consideradas bajas. De esta manera el funcionamiento familiar en su mayoría es funcional en las dimensiones de afectividad, comunicación, la armonía y la adaptabilidad son las que mayormente aportan al funcionamiento familiar.

El sexo femenino, con algún grado de parentesco por afinidad o consanguinidad se convierte en el cuidador primario, el cual se concentran en edades mayor de 61 años que a su vez son adultos mayores, su nivel educativo es bajo por lo que les faltan recursos cognitivos para enfrentar el cuidado; igualmente no han sido entrenados, ni reciben remuneración económica adecuada, y como conviven con el encamado no disponen de tiempo libre causándole una sobrecarga física emocional y psicológica.

Las familias consideran que las políticas y normas de la Policlínica Roberto Ramírez de Diego de Chitré, en su mayoría responden a las necesidades sentidas por el adulto mayor encamado, cuentan con recursos humanos, materiales y logísticos y satisfacen oportunamente las necesidades sentidas de la población adulta mayor encamada. La labor que realiza el profesional de Trabajo Social es adecuada, pero enfocada a la técnica de la visita domiciliaria y a la mediación.



Referencias Bibliográficas

- Bedoya, K. (2011). Condiciones psicosociales del adulto mayor que favorecen el envejecimiento saludable. Universidad de Panamá.
- Boyer, M. (2002). La familia ante la enfermedad, salud y familia. XIII Jornadas de humanización de la salud. Recuperado de www.humanizar.es/formacion/ing...05.com
- CELADE (2008). Familia y solidaridad intergeneracional. Escenarios futuros en políticas de vejez en Panamá. Recuperado de www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ORGIM003
- CEPAL (2002). Los Adultos Mayores en América Latina. Recuperado de www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ORGIN003.pdf
- Contraloría General de la República (2013). Panamá en cifras. Recuperado de <http://www.contraloria.gob.pa>
- Hernández Martín L., Menezes De Lucena Carvalho, V. A., Fernández Calvo, B., Ramos Campos, F., & Contador Castillo, I. (2006). Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(Número 4). Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8378>
- Landriel Eduardo (2001) Adultos mayores y familia: algunos aspectos de la intervención del trabajo social. Universidad Nacional de Santiago Estero e Instituto San Martin de Porres. www.tg.ucr.ac.cr
- Osorio A. y Fajardo, M. (2008). Integración de los actores sociales en la atención del adulto mayor del Municipio de Manzanillo. Recuperado de www.xtec.cat/mcodina3/familia/funciones
- Papolo, F. (2001). Características demográficas y socioeconómicas de las personas de edad en América Latina. Chile.
- Polet D. Hungler B. (2010). Integración científica en ciencias de la salud 69 ediciones: Mc Gram Hull. Ramírez, D. (2016) Funcionamiento familiar saludable. Recuperado de www.sld.cu/galerias/pdf/sitios



**LA FILOSOFÍA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA
DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN
ADOLESCENTES DE 12 A 14 AÑOS**

THE PHILOSOPHY AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR DEVELOPING
CRITICAL THINKING IN ADOLESCENTS AGED 12 TO 14

Wilfrido José Casierra Perea¹, Floralba Del Rocío Aguilar Gordon²

Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador

Correo: wiljose87@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador

Correo: faguilar@ups.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9886-6878>

*Autor de correspondencia: wiljose87@gmail.com

Fecha de recepción: 14/10/2022 / Fecha de aceptación: 06/12/2022

Resumen

El propósito de este documento es realizar una propuesta para generar un pensamiento crítico-reflexivo en los adolescentes de 12 a 14 años, mediante el análisis de la filosofía, entendida como herramienta pedagógica, con el propósito de desarrollar en los estudiantes las capacidades cognitivas de argumentación, lo cual permite emitir juicios y defender sus principios. Así mismo, proveer de herramientas a los docentes para que su papel en la formación de un razonamiento crítico en los discentes sea menos subjetivo y más objetivo al momento de realizar una observación sobre la realidad. Con ello se busca que el docente tenga las suficientes bases para despejar el concepto equívoco de la filosofía en los adolescentes, para ello, se propone a la filosofía como herramienta pedagógica. Se tendrá además como punto de partida diferentes aportes, estrategias, enfoques y perspectivas en relación con la enseñanza y su vinculación con la filosofía, detallando la importancia de la pedagogía, su definición, origen y características. En efecto, este texto se convierte en una exhortación para todos los que de alguna manera están vinculados a la formación de los sujetos que serán proporcionalmente los agentes de construcción de una sociedad más crítica y reflexiva frente a los fenómenos políticos, sociales, culturales y educativos. Por último, se propone que los adolescentes sean capaces de ser espontáneos y creativos; cualidades que deben ser valoradas y fortalecidas



por los docentes dentro del aula de clase. En fin, diseñar una herramienta pedagógica-filosófica que permita despertar el pensamiento crítico en los adolescentes.

Palabras Clave: Filosofía, Pedagogía, Pensamiento, Herramienta, Adolescente.

Abstract

The purpose of this document is to make a proposal to generate critical-reflective thinking in adolescents from 12 to 14 years of age, through the analysis of philosophy, understood as a pedagogical tool, with the purpose of developing cognitive argumentation skills in students, which allows to make judgments and defend its principles. Likewise, provide teachers with tools so that their role in the formation of critical reasoning in students is less subjective and more objective when making an observation about reality. With this, it is sought that the teacher has enough bases to clear the mistaken concept of philosophy in adolescents, for this, philosophy is proposed as a pedagogical tool. It will also have as a starting point different contributions, strategies, approaches and perspectives in relation to teaching and its link with philosophy, detailing the importance of pedagogy, its definition, origin and characteristics. In effect, this text becomes an exhortation for all those who in some way are linked to the formation of the subjects who will be proportionally the agents of construction of a more critical and reflective society in the face of political, social, cultural and educational phenomena . Finally, it is proposed that adolescents be able to be spontaneous and creative; qualities that must be valued and strengthened by teachers within the classroom. In short, to design a pedagogical-philosophical tool that allows awakening critical thinking in adolescents.

Keywords: Philosophy, Pedagogy, Thought, Tool, Teen

Introducción

La afinidad por este tema proviene de una interrogante ¿cuál es el interés que presentan los adolescentes entre 12 y 14 años frente a la filosofía como una herramienta pedagógica para su enseñanza-aprendizaje? Además, por qué en diversas ocasiones se ha podido constatar que la materia se vuelve en una asignatura tediosa para ellos, ya que ésta, en su naturaleza, tiene un elevado componente teórico, dejando de lado lo práctico, lo que ha tomado mucha fuerza en el contexto actual en el que los estudiantes se están desarrollando.



Por eso, se requiere desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo en los adolescentes, mediante el análisis de la filosofía como herramienta pedagógica, para que a través de ésta sean capaces de argumentar, emitir juicios y defender sus principios. De este modo procurar en todo sentido diseñar una herramienta eficaz para despertar el interés en la construcción de un juicio objetivo frente a la realidad subjetiva a la cual se somete la educación en la actualidad, por ende, despejar el concepto equívoco de la filosofía en los estudiantes adolescentes.

Desde esa posición, es importante considerar oportunamente el cómo los docentes presentan la asignatura a los educandos, si realmente despiertan interés por parte de ellos en la formación de un pensamiento reflexivo-crítico frente a los acontecimientos que envuelven su realidad en una sociedad científico-globalizada, político-social y económico-cultural.

Ahora bien, la educación en adolescentes es una obligación de todo Estado pero el problema que gira en torno a ella es la promulgación de un sinnúmero de leyes que llevan de alguna manera a la comunidad educativa a mostrar un desinterés y un desapego evidente frente a todo lo que se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje de los educandos, en consecuencia esto genera la idea de en ellos de no ser capaces de desarrollar una reflexión crítica frente a las circunstancias que se viven dentro de la educación. De esta manera la educación se convierte en un escenario de riesgo educativo, tanto para los docentes como para la sociedad. Pues, descubrir la forma de fortalecer el interés de aquellos adolescentes que hoy están siendo víctimas de la mediocridad con la que se presentan las diversas asignaturas impartidas en los establecimientos educativos en especial la filosofía que ha sido tan desconocida en el entorno en el que ellos se desenvuelven, es la tarea encomendada para el sistema educativo y el interés en la realización de este documento. En esto radica la importancia de realizar un trabajo que permita llevar a los adolescentes a enfrentarse a la realidad con una argumentación clara, precisa y concisa al momento de sustentar una temática en específico.

La realización de éste documento está marcada, por los métodos fenomenológico y hermenéutico, los cuales permiten abarcar la realidad desde los hechos. Teniendo presente que el método fenomenológico se basa en el estudio de los fenómenos; mientras



que la hermenéutica es el método que permite la interpretación de estos hechos desde su contexto, a diferencia de estos dos métodos (la fenomenología y la hermenéutica) está el método dialéctico mediante el cual el sujeto busca examinar de manera crítica las percepciones y teorías sobre el orden de los conceptos según su género o especie. También se utilizarán bibliografías, artículos de revistas, textos de sitio web (pdf) entre otros. Estos proporcionarán información de gran valor para el desarrollo del mismo, además, las bases suficientes para la concretización del objetivo que se pretende alcanzar o lograr en la elaboración de éste paper. De hecho, el método fenomenológico-hermenéutico es aquel que lleva al sujeto a penetrar en lo esencial de los procesos y fenómenos de la realidad filosófica de la educación. En efecto, cabe mencionar que la utilización del método pedagógico y didáctico en este manuscrito nos servirá para acceder con firmeza a la formación de los sujetos (adolescentes) relacionados con la ejecución de este artículo. El último método mencionado, es decir, el didáctico, permitirá la organización racional y práctica de los recursos filosóficos y educativos, y de esta manera obtener satisfactoriamente un resultado positivo en el dominio adecuado de la asignatura planteada en el aula de clases.

Este documento está enriquecido precisamente por diversos aportes que permiten sostener y responder las interrogantes surgidas sobre el tema tratado, es decir la filosofía como herramienta pedagógica en el desarrollo del pensamiento en los adolescentes; Rousseau a través de su libro *Emilio*, facilitará pautas para comprender la importancia de la educación desde el hogar, tarea que está encomendada principalmente a la mujer como ya lo afirma, “la educación primera es la que más importa, y ésta sin disputa compete a las mujeres; si el autor de la naturaleza hubiera querido fiársela a los hombres, les hubiera dado leche para criar a los niños”. (Rousseau, 2000, pág. 8).

De hecho, asegura en la siguiente cita que la educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas (Rousseau, 2000, pág. 10).



Con ello, se pretende de alguna manera esclarecer la importancia de la mujer en la educación de los hijos. Además, hacer un llamado al sistema educativo para que tome en cuenta la figura de la mujer como referente en el proceso formación de los estudiantes. Por otro lado Fullat (1987), en su libro *Filosofía de la Educación: conceptos y límites* afirma que “la educación es (...) una actividad compleja, [ya que en ella] intervienen acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones e incluso bioquímica” (pág. 6). Por esta razón, el objetivo de este documento fija su atención en la propuesta de una herramienta filosófica-pedagógica direccionada hacia el despertar de un pensamiento crítico-reflexivo en los sujetos u/o agentes de la educación.

En relación a la educación Latinoamericana Freire (1970), en su libro “*La Pedagogía del Oprimido*”, sostiene que, es necesario reflexionar y rehacer la enseñanza; esto es que la pedagogía tradicional, es oportuna para las clases que tienen el ego de superioridad, a la cual Freire, denomina <<educación bancaria>> para privilegiados, por eso, ésta debe ser cambiada por una pedagogía para el oprimido, que siembre en aquel sujeto una visión crítica del mundo en el que vive (Ocampo López, 2008, pág. 63).

De esta forma se llega a una visión concreta sobre la formación y su reciprocidad con la filosofía, de igual manera con la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico en los adolescentes, la cual se convierte en la actualidad en una herramienta pedagógica para los docentes y educando.

En fin, es momento de pasar al desarrollo del documento, el cual permite reflexionar sobre los siguientes subtemas: Definición, origen y características de la pedagogía. Aportes de la filosofía para el proceso educativo. La Filosofía como herramienta pedagógica para desarrollar el pensamiento. Estrategias didácticas derivadas de la filosofía para el desarrollo del pensamiento. Por último, Enfoques y perspectivas de la filosofía de la educación como referente para el desarrollo del pensamiento.

Materiales y Métodos

Definición, origen y características de la pedagogía

Definición

Para Bravo Castañeda (2013), la pedagogía vendría a ser, la ciencia que estudia el hecho educativo; disciplina considerada como una las fuentes de confianza en la



formación de los sujetos de una sociedad, siendo estos aquellos sujetos que aportaran con su profesión al desarrollo de la misma (pág. 4). Por otro lado, se asegura que, “la pedagogía es ciencia en cuanto se sostiene por una parte en la ética, que suministra los fines de la educación y por otra en la psicología, que pone de manifiesto los medios y las posibles dificultades en el proceso educativo” (Vázquez, 2012, pág. 8). De hecho, esta rama disciplinaria de la educación es una de las que siempre ha buscado generar en el carácter educacional de los individuos una mayor comprensión del quehacer formativo presente en una sociedad en vía de desarrollo. Así mismo Romero Barea (2009), define la pedagogía como; un cúmulo de saberes que se emplean en la educación como expresión típicamente social y específicamente humana. Por tanto, una rama de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla. En fin, “La pedagogía es una ciencia aplicada que se nutre de disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la filosofía o la medicina” (pág. 2).

Respecto a lo manifestado en esta cita no hay dudas que la pedagogía desde sus inicios ha querido tomarse de la conceptualización de diferentes ciencias para aplicar a la educación una teoría rica en contenidos que permita de alguna manera llevar al sujeto educable a un conocimiento más pleno de sí mismo y de su realidad como ser existencial. Una de las grandes problemáticas dentro de la definición de la pedagogía se refleja a lo largo de la vida del sujeto que se educa, pues precisamente porque, “existen autores, que definen a la pedagogía como un saber, otros como un arte, y otros más como una ciencia (haciendo una pausa y reconocimiento que como ciencia habría que establecer apuntes específicos) de naturaleza propia y objeto específico de estudio, que son los sistemas públicos educativos y no la educación en general. En vista que su razón de ser no se halla en sí misma, y que no es sino el punto de llegada y partida de diversas elucubraciones respecto de la educación, y contenidos que podemos observar en otras ciencias” (Romero Barea, 2009, pág. 3). Por aquellas razones la pedagogía se ha visto envuelta en un sistema de identidad al no tener un solo eje que le haga centrar su atención en dicho objeto de estudio, pero lo que sí se rescata de su definición es su preocupación incondicional por educar al sujeto desde su infancia en relación con su dimensión como persona y su realidad como profesional.



En contraste con Uriarte (2019), se puede afirmar que, la pedagogía es la ciencia social que examina los métodos de enseñanza, los mecanismos de formación con que una sociedad intenta formar ciudadanos en base a un objetivo preestablecido, desde su infancia temprana. La preocupación por la formación de los individuos de una sociedad tiene siempre una finalidad que permita a los ciudadanos ser formados desde su niñez sacando provecho de sus conocimientos previos y enriqueciendo estos durante ciertos periodos donde los estudiantes pueden ir fortaleciendo sus habilidades y destrezas para aprehender. particularmente Zambrano Leal (1986), citando a Meirieu (1997), acuña el siguiente párrafo afirmando, La pedagogía, contrariamente a lo que dicen sus adversarios, no es la asociación de una reeducación peligrosa de la conciencia y de los dispositivos didácticos manipuladores: toda educación a la libertad impone una instrumentación de la libertad. Toda instrumentalización didáctica requiere una preocupación constante respecto de aquello que le permite al otro escapar a la empresa tecnócrata que ella ejerce sobre él... (Meirieu, 1997b: 114) (pág. 48).

Origen

Para determinar el origen de la pedagogía se acude a aportes realizados por diferentes autores que en su debido momento se han preocupado por los inicios de esta ciencia y su relación con la aplicación de metodologías y destrezas que se usan en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de los sujetos educables. Veamos a continuación lo que nos manifestarán diferentes autores. En relación al origen de la pedagogía Uriarte (2019), sostiene que, La pedagogía tiene un inicio distinto al de la educación, a pesar de que sus historias marchan conjuntamente. La pedagogía nace en el momento en que el proceso de la transmisión de saberes u oficios, la educación, cobra la relevancia suficiente en la sociedad antigua como para convertirse en objeto mismo de reflexiones. Los primeros métodos de enseñanza pensados y diseñados objetivamente surgieron en el Antiguo Oriente (India, China, Persia o Egipto) y pronto tuvieron su correlato en la Grecia Antigua. La enseñanza estaba planificada desde la religión y la preservación de las tradiciones locales. En el caso griego se diferenciaba en distintas escuelas filosóficas, a cargo de maestros insignes como Sócrates, Platón o Aristóteles. Cada uno de ellos proponía sus métodos de enseñanza particulares. Sócrates, por ejemplo, confiaba en el diálogo y hacía que sus discípulos caminaran junto a él, mientras debatían algún tema. De allí que Platón, uno de sus alumnos, luego escribiera los Diálogos socráticos como



una forma de recordar las enseñanzas de su maestro (Uriarte, 2019). Esto muestra la relevancia que tenía la pedagogía antes ser reconocida como tal en las enseñanzas antiguas partiendo de grandes pensadores de los primeros siglos de la educación. Se puede asegurar que la pedagogía cobra sentido desde el oficio de la transmisión de saberes u conocimientos ya efectuados por dichos hombres en su contexto, pues unos hacían frente a este proceso a través de un diálogo que permitía despertar el interés de los demás por aprender y otros por medio de diálogos, pero esta vez con la intención de perpetuar las enseñanzas de otros pensadores. Esta realidad se puede visualizar en la actualidad, ya que en los procesos de aprendizaje-enseñanza lo que se imparte es lo que otros han enseñado en épocas anteriores y que hasta ahora se siguen enseñando en las aulas de clase, claro que siempre con la debida actualización de conocimientos. En relación a lo antes mencionado Romero Barea (2009), afirma que la pedagogía etimológicamente (...) proviene del griego antiguo paidagogós, el esclavo que traía y llevaba niños a la escuela. De las raíces “paidos” que es niño y “gogía” que es llevar o conducir. No era la palabra de una ciencia. Se usaba sólo como denominación de un trabajo: el del pedagogo que consistía en la guía del niño. También se la define como el arte de enseñar. Cuando la ilustración europea de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, desde Francia, Alemania, Inglaterra, el Marqués de Condorcet, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Fröbel... No sólo de la niñez. El verbo, igualmente, deja de ser el significado base de la “guía” física/psíquica para pasar a significar “conducción”, “apoyo”, “personal”, “vivencial” (pág. 2). esto porque la pedagogía centra su atención en la educación desde la infancia; ya que a través de la niñez se puede aspirar una formación holística de la persona. A saber, para ese entonces el hombre era el eje fundamental del conocimiento, y a su vez el mismo individuo era categorizado como pedagogo el cual tenía en su poder la virtud de conducir o llevar al sujeto educable a una formación adecuada. También se puede notar que en este tiempo la preocupación solo regía en formar una parte del sujeto, su intelecto, más no todas sus dimensiones según Vázquez (2012), el uso del término pedagogía en cuanto tal, es empleado en la tradición filosófica alemana a fines del S.XVIII e inicios del S.XIX; propiamente con el idealismo neo-kantiano, lo cual expresa la relación intrínseca entre filosofía y educación; desde ya se podía visualizar la importancia que tenía el mantener un vínculo entre ambas disciplinas, filosofía-educación, las cuales por su quehacer educativo se preocupan por el desarrollo racional y crítico de los individuos de esta época



Más adelante se despliegan dos tipos de pedagogías; una de ellas se remite al comienzo del S.XIX, con Herbart y su pedagogía científico-mecanicista, y la otra, a finales del S.XIX, con la línea filosófico-historicista de W. Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner, entre los más representativos; pues la primera lo que buscaba era desarrollar en los sujetos la capacidad de hacer ciencia a través de la educación mediante procesos mecánicos que llevaban al individuo a estar relacionado con el mundo material, cuya influencia física debía coincidir de alguna forma con lo real mas no con lo meramente superficial. De hecho, culminando el S.XIX e iniciando la primera parte del S.XX, esta línea dispondrá un lugar a la concepción de la pedagogía como “ciencia del espíritu, representada por W. Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner, entre los más conocidos y cuyas ideas tendrán predominio, no sólo en Alemania sino en el mundo, hasta mediados de la década del ‘60” (pág. 8). Esto a lo único que nos conduce es a que el individuo sea capaz de interpretar los quehaceres de la vida y su relación indisoluble con la capacidad de aprender.

Características de la pedagogía

La pedagogía al ser una ciencia que estudia las metodologías y las estrategias didácticas de la enseñanza y el aprendizaje; presenta como característica más relevante colocar siempre su mirada en la formación de la persona desde su infancia, brindando a ésta la importancia que tiene el educar la dimensión de la persona. Además, su interés por mantener vinculadas la filosofía y la educación en dichos procesos. También, existen varios criterios como lo menciona Romero Barea (2009), en el siguiente párrafo cuando manifiesta que la Pedagogía general: [es la] temática que se refiere a las cuestiones universales y globales de la investigación y de la acción sobre la educación. [Y las] Pedagogías específicas: que a lo largo de los años han sistematizado un diferente cuerpo del conocimiento, en función de las realidades históricas experimentadas: pedagogía evolutiva, pedagogía diferencial, educación especial, educación de adultos o Andragogía, educación de la Tercera edad, etc. (pág. 2). Por eso, cuando se requiera conceptualizar este término pedagogía, es importante tener en cuenta que posee un cierto grado ambiguo, incorrecto, y debatible dentro los parámetros de los profesionales en educación. De igual manera saber que esta disciplina por su modo de introducirse en el ámbito educativo presenta en la actualidad motivos que como ciencia la involucran en grandes debates, orientados hacia el quehacer educativo y sus diversas estrategias dentro del aprendizaje de los formando.



Por otro lado, encontramos que otra de las características relevantes de la pedagogía a la hora de mencionarla como disciplina o ciencia; son los sinónimos con los que la denominaban en el siglo XX; multidisciplina, interdisciplina y transdisciplina; ahora veamos el porqué de estas denominaciones a través de lo que nos puede decir Romero Barea (2009);

Multidisciplinariedad, desde un punto etimológico, significa muchas disciplinas, es decir varias disciplinas abordando el mismo objeto de estudio pero sin conexión alguna o relación aparente entre ellas. La interdisciplinariedad, es la relación o integración entre disciplinas... La transdisciplinariedad posee contenidos de amplia y compleja significación, ya que en su relativa corta historia no ha habido lugar para acumular teoría y práctica que nos permitan referirnos a la especificidad del término sin peligro de mutilar o sobredimensionar lo que connota actualmente... (pág. 4).

Estas consideraciones sobre la pedagogía muestran su riqueza e importancia dentro de la comunidad educativa y su vinculación con la formación de aquellos que son agentes de transformación de una sociedad, a su vez a los aportes que como profesionales pueden agregar para el desarrollo de la sociedad. De esta manera se asegura que, “todos estos conceptos (Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad) surgen con la intención de unir las diferentes áreas del conocimiento que permiten a [los] docentes y estudiantes acercarse a la realidad del aula. (Romero Barea, 2009, pág. 4)”. De este modo, se justifica la pedagogía como un instrumento significativo dentro del proceso educativo, pues, al ser una disciplina del conocimiento transdisciplinaria, y al constar en todos los espacios del sistema educativo, tiene como objeto de estudio al sujeto o individuo que se educa. Por tanto, se puede mencionar que, la perspectiva de la Pedagogía como ciencia del quehacer educativo, inevitablemente es tributaria de ese fin y de esa pregunta por el valor, cabe transformar tal pregunta, haciéndola solo funcional, dentro de una cultura impuesta y aceptada sin reflexión crítica; ante esto dado Fullat (1992), asegura que la (...) pedagógica ha de estar al servicio de la pervivencia y realización humana, y así, es imprescindible el examen de posibilidades y exigencias históricas, esenciales y concretas, que respondan a los sujetos de educación con eficacia, sobre bases de genuina validez. “El ser humano, comprendido como conflicto entre su ser, su poder-ser y su deber-ser, coincide con la educación” Pág. 192 (Fullat, 1992, pág. 246).



Con ello es pertinente afirmar que la pedagogía por su carácter social y humano debe estar al servicio del quehacer educativo de los sujetos que se forman y llegan a formar a otros. Por esta razón, la pedagogía no se la puede desvincular de este proceso, ya que sus exigencias siempre son educar, para que el individuo salga y explore su mundo según las capacidades de comprensión e interpretación de la realidad.

Según Vázquez (2012), la pedagogía de forma analógica se le puede atribuir tres modos de uso; “Como arte y ciencia de hacer aprender. Como discurso sobre las prácticas (ya sea las que se dan de hecho, ya las ideales). Como práctica de inculcación de convicciones, ligada a los distintos sistemas políticos o ideológicos” (pág. 17). Con lo cual se pretende dar a comprender que la pedagogía de una u otra manera es funcional dentro de los quehaceres educativos, los cuales implican una enseñanza-aprendizaje cualificado en el aprender de los estudiantes y de todos quienes conforman la comunidad educativa.

Aportes de la filosofía para el proceso educativo

Históricamente se afirma que, “desde la Grecia clásica hasta los comienzos del Racionalismo y la Revolución Científica, la Filosofía contribuyó poderosamente a la elaboración de las primeras ideas pedagógicas” (Morales Gómez, 2007, pág. 42).

Esta contribución de la filosofía en la elaboración de las primeras ideas pedagógicas en la actualidad hace de la educación una herramienta de desarrollo del pensamiento crítico en los educandos, ya que despierta en ellos un espíritu crítico-reflexivo frente a la realidad -espacial a la que el hombre está expuesto.

Morales Gómez (2007), sostiene que Platón fue el primero de los filósofos, en elaborar una filosofía de la educación enmarcada en su teoría política y ésta a su vez en su sistema filosófico general, el idealismo, que surgió como reacción ante la práctica educativa desarrollada por los sofistas orientada a satisfacer las necesidades del saber-hacer político del nuevo grupo con poder económico que aparece al lado de la casta aristocrática en Atenas.



Esta concepción idealista de la educación será elaborada mucho más tarde por Rousseau, Kant y Herbart (pág. 42). En relación a lo antes mencionado Bravo (2013), manifestará que, “Herbart había establecido, con el nombre de pedagogía general un lugar para la relación entre las vertientes científica, práctica y teórica de la educación” (Bravo Castañeda, 2013, pág. 17).

La pedagogía, como teoría, se introduce en el terreno sendero científico. De hecho, a partir de la relación entre ambas (teoría y la práctica), surge la necesidad de revelar las transformaciones que produce la educación en el sujeto que se educa, los cuales de alguna forma constituyen el zócalo de los movimientos educativos contemporáneos, cuyo énfasis en la actividad y la experiencia supone también un significado en la práctica propositiva para dirigir la acción presente y futura de acuerdo con un patrón. De la misma forma Morales Gómez (2007), afirma;

con la aparición del Racionalismo de Descartes y Bacon (siglos XVI y XVII), seguido del desarrollo acelerado de las ciencias naturales en los siglos XVII y XVIII, se instaura en Occidente la hegemonía del conocimiento científico y del realismo filosófico (pragmatismo, materialismo) y con ello la exigencia de convertir a la Educación y la Pedagogía en ciencias experimentales... (pág. 43).

Dado que la pedagogía muestra una gran preocupación por la educación humana, se puede notar a lo largo de su historia un gran interés por el despertar del hombre desde su infancia. De este modo, termina haciendo que este ser humano por sus propios medios sea capaz de salir de las catacumbas y enriquecer su conocimiento mediante las diversas técnicas, estrategias y metodologías que la misma pedagogía en relación con la filosofía le provee durante su formación teórica y práctica. Con respecto a lo anterior Morales Gómez (2007), sostiene que “en los Siglos XIX y XX se consolida la concepción tecnocrática de la ciencia y con ella la manipulación política de la Educación y la Pedagogía puestas al servicio de intereses creados distintos de la verdad” (Morales Gómez, 2007, pág. 43). Lo cual, lleva consigo el papel principal de la ciencia en la formación educativa de los individuos y un desaparecimiento del protagonismo del sistema educativo en la formación de los sujetos haciendo que estas pasen a un segundo plano en cuanto a su importancia en la preparación de profesionales para la sociedad.



En concordancia con Rousseau (2000), la educación es una tarea encomendada especialmente a la mujer, al ser tierna y prudente, porque en todo ha sabido librar en gran medida del tropiezo de las apreciaciones humanas al infante, al cual instruye y alimenta, para que sus frutos ya sazonados un día sean la luz de un razonamiento coherente en su existencia. De esta manera formar a su debido tiempo en el profesional un círculo en su alma que lo muestre fuerte y capaz de apartar los grandes obstáculos que le impidan mostrar su sabiduría frente a los argumentos mal fundamentados por la ignorancia de los actos infundados de la sociedad.

Es misión de la madre tierna, el velar porque se consiga desde el hombre la educación, ya que éste al nacer no lo hace como los demás seres, sino indefenso y débil, necesitando así de alguien que lo proteja y lo ayude a enfrentarse al mundo al cual ha sido inmerso. Esto porque su figura y su fuerza son improductivas hasta aprehender a utilizarlas, y de igual forma si fuese abandonado a sí mismo le sería de gran dificultad adaptarse y moriría en el intento antes de que los demás comprendieran sus necesidades. Dado que el hombre es el único ser educable, y al nacer carece de todo y necesita de protección, ya que nace torpe, es esencial en él conseguir cultivar la inteligencia. De hecho, todo de lo que carece el hombre al nacer, tan indispensable en su adolescencia, se le provee por la educación. Por tanto, cabe resaltar que la educación del hombre viene dada por la naturaleza, precisamente del mismo hombre o de las cosas que lo rodean. Por consiguiente, Rousseau (2000), asegura que el desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desenvolvimiento o desarrollo por medio de sus enseñanzas, es la educación humana, y la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas...la educación es un arte (Rousseau, 2000, pág. 07).

En vista que la educación es un arte, su logro se vuelve imposible para aquellos que no la saben ejercer según las necesidades del adolescente, el cual en su posición se encuentra en la capacidad de acoger y aprehender todo lo que trate de orientarlo hacia el cultivo de su propia inteligencia y la elaboración de herramientas que le permitan enfrentarse a la información a veces basura que el mundo le ofrece y no le permite ser en sí mismo un ser para la educación.



En cuanto a Rousseau (2000), existen tres tipos de educación, de la naturaleza, la del hombre y la de las cosas; y ante ésta realidad toda la sociedad debe estar íntimamente unida porque es en ella donde el sujeto o adolescente experimenta el quehacer de la formación, y por eso todos deben procurar que estos tres tipos de educación estén siempre en armonía para que los resultados sean positivos para el hombre que cada día debe ajustarse a los cambios de mentalidad de la propia sociedad y la comunidad educativa a la cual debe regirse según los parámetros para ser insertados en el mundo de los ciudadanos. Pues, lo esencial está en ser bueno con las personas con quienes convive, por ende, con los círculos sociales y culturales a los que se enfrentan continuamente. Por otro lado, parafraseando; está el orden natural, donde los hombres de alguna forma son todos iguales; la diferencia está en su vocación común, la cual es el estado de ser hombres. Antes de la propensión de sus padres, la naturaleza los llama a la vida humana. Esto en cuanto a que no importa si son magistrados, soldados o sacerdotes; lo primordial es que sean hombres, todo lo que debe ser un hombre y sepa en todo momento serlo. Es lo que la educación desde sus diferentes posiciones pretende alcanzar en la formación de los que un día podrían llegar a manejar los campos educativos u/o políticos de una sociedad (Rousseau, 2000).

Desde que el adolescente empieza a vivir, comienza su instrucción; su educación se inicia simultáneamente con los otros; su primer preceptor es la nodriza o niñera. En cuanto a esta realidad Rousseau (2000) dirá que la palabra educación tenía antiguamente un significado que ya ha perdido; quería decir alimento... La educación, institución e instrucción son por tanto tres cosas tan distintas en su objeto, como nodriza, ayo y maestro. Pero se confunden estas distinciones; y para que el niño vaya bien encaminado, no debe tener más que un guía (pág. 16).

De hecho, el niño/adolescente educado para su estado, no saliendo jamás del mismo, no se vería expuesto a las inoportunas actitudes de los demás. Se sueña en custodiar al niño/adolescente, pero eso no es suficiente; lo que se debería es enseñarle a defenderse cuando sea hombre, a soportar los estacazos de la desgracia, a arrastrar la opulencia y la miseria, a vivir, si es necesario en situaciones de fuerte adaptación educacional (Rousseau, 2000).



Se puede asegurar que aquellos que tienen en sus manos la educación de los adolescentes deben procurar en todo momento conducirlos a encontrarse consigo mismos, a través de su vinculación con la realidad del otro y la armonía que debe existir entre la sociedad, la educación y la institución núcleo que permite la permanencia de las dos anteriores, la familia como ya lo mencionaba Rousseau en el texto antes mencionado.

Según Fullat (1992) la educación no concibe, a ciencia cierta, qué realizar con el hombre; y esto es considerablemente ventajoso. Ya que si el hombre es un animal que produce informaciones y origina destrezas que no se heredan genéticamente, es educable por su naturaleza, a partir de influjos interhumanos definibles, al menos como proceso de transferir información y habilidades que se heredan biológicamente. Esto hace razonable la interpretación que se tiene del nexo primordial que existe entre la educación y la cultura, desde los orígenes.

Este nexo es recíproco y esencial: ya que el ser humano de manera congruente es capaz de fabricar cultura y educación. Pues, la cultura tiene como característica fundamental producir hombre y educación.

Y a su vez la educación origina hombre y cultura. Por eso, en el siguiente párrafo Fullat (1992), manifestará que los hombres han transmitido conocimientos que les daban dominio sobre la realidad por la técnica; y también han transmitido interpretaciones de sus experiencias colectivas e individuales, con el propósito de lograr a través del tiempo la propia realización humana según posibilidades valiosas, o sea, merecedoras de estima y de búsqueda: la historia “se encuentra vinculada tanto a las técnicas como a las hermenéuticas culturales, persiguiendo siempre algún que otro valor (págs. 245-246).

Se llega a concretar que “el ser humano, comprendido como conflicto entre su ser, su poder-ser y su deber-ser, coincide con la educación” (Fullat, 1992. Pág. 246), por el mismo hecho que le lleva a comprender su realidad de ser un ser para la educación y para la cultura en todos sus aspectos. Además, el ser humano es el individuo que por naturaleza tiene la capacidad de adaptarse y hacer suyas las categorías herramientas que su misma naturaleza le proporciona para enfrentarse a las diversas circunstancias que le presenta la cotidianidad y le exige la sociedad educativa.



Por consiguiente, Fullat (1992), manifiesta que producir cambios en el sujeto por aplicación de medios eficaces, ciertamente es tan sólo una parte del quehacer educativo; la dimensión formada por posibilidades y exigencias respecto de fines que se buscan, debe dar a dicha aplicación el necesario sentido, y hacerse ella misma realidad al dárselo debidamente (pág. 246).

Sin lugar a dudas, el hombre es un sujeto que está sometido a cambios todo el tiempo y por lo tanto no está exento a que el quehacer educativo lo oriente a esta realidad de transformación propia de su existencialidad. De acuerdo con los fines de la educación ésta buscará por todos los medios hacer del hombre un ser capaz de desarrollar un pensamiento coherente y crítico de su propia realidad y de la de los demás, es decir, el otro.

Pues, esto es lo que permite que el ser humano tenga herramientas para confrontar su realidad con la realidad de los demás, y de la misma forma ser capaz de cuestionar su existencia y su manera de mostrar ante una sociedad de cambios sus habilidades críticas y reflexivas cuando se trata de su bien y el de los otros según el nivel de educación, y el grado de acuñar un buen argumento que juzgue de forma coherente su manera de relacionarse con su propia cultura.

Por eso, la manera de educar tiene gran importancia, y llega a ser incluso determinante; pero en función de lo que se comunica y se suscita con carácter de educación. De hecho, la forma educativa demanda sin cesar un contenido axiológico con el que llenarse. Tales “contenidos, o valores, proceden del modelo antropológico apoyado a su vez en la cosmovisión pertinente que cada época y clase social privilegian” (Fullat, 1992, pág. 246).

Pues, “la Filosofía de la Educación tiene como uno de sus cuidados el de completar las insuficiencias de las ciencias y tecnologías particulares de la educación...[además], esta Filosofía de la Educación trasciende al ámbito epistemológico” (Fullat, 1992, pág. 248), es decir, que se manifiesta más allá de lo que la ciencia en su producción del conocimiento lo puede hacer y el hombre está en esa capacidad según sus características de ser un ser razonable y capaz de reflexionar.



Por tanto, afirma Peña Escoto (2013), en su memoria de doctorado <<Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "filosofía para niños">> “la filosofía debe estar presente donde se retome la reflexión, el espíritu crítico, la creatividad y la autonomía de pensamiento” (pág. 207). Esto porque en el Currículo Dominicano se asegura que...La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano: para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona debe recibir una educación integral que permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional y local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, sexo, credo, posición económica y social o de cualquier otra naturaleza (UNESCO-IBE, 2010).

Por otro lado, Peña Escoto (2013), citando a Lipman (1992), asegura que éste autor defiende “la unión indisoluble entre la educación moral y la educación filosófica”... no es posible la discriminación. Así, se afirma que la educación es un derecho de todos y aún más el hecho de tener como base de su formación la asignatura de filosofía saliéndose de los parámetros adoctrinales que vuelven al sujeto que se educa en un ser domado que hace lo que los otros le digan y no lo que quiere por medio de sus propias habilidades y destrezas

En pocas palabras lo que se busca con la filosofía como parte de la educación de los niños/adolescentes, es una formación integral que permita visualizar una educación para todos sin importar si es niño, adolescentes, jóvenes o adultos; incluso los parámetros ideológicos que en la actualidad son muy comunes en nuestros medios, en cuanto a las cultura, estatus social-económico y aún más su identidad u orientación sexual.

Sin duda lo antes mencionado hace referencia a lo que cuestionan muchos críticos en la actualidad, por ejemplo en palabras de María Carmona (2008), se puede afirmar, que el razonamiento crítico presenta un interés profundo en el desarrollo integral del ser humano, un tipo de ciudadano capaz de valorar el punto de vista de otros, argumentar sus propuestas y defender sus decisiones de manera reflexiva y creativa, más colaborativo en la solución conjunta de las dificultades y de mayor estabilidad moral en su servicio cotidiano.



Por otro lado, esta autora, asegura que este enfoque promueve un tipo de interacción social basada en el respeto mutuo, el razonamiento, la cooperación, la aportación constructiva y la coherencia ética, en los que se despliega en su totalidad la persona como ser humano social en contraposición con el aprendizaje mecánico promovido por la visión tradicional instrumental tecnocrática de la educación (pág. 10).

De hecho, la visión de una educación en filosofía lleva a considerar que los retos educativos en la actualidad están vinculados con la creación de condiciones esencialmente “teóricas, epistemológicas y prácticas para una formación humana integral de individuos solidarios y comprometidos con su entorno social y para ello se cree [preciso] la creación de nuevos modelos no sólo cognitivos, sino también de valoración que orienten las acciones y prácticas individuales y colectiva, dirigidas a una práctica fundamentalmente humana” (Carmona Granero, 2008, pág. 10).

Precisamente porque en la actualidad la formación integral del sujeto está en un constante deterioro que se puede palpar, ya que, lo único que se toma en cuenta son las capacidades cognitivas o de razón mas no al hombre en su totalidad. Pues, se debería considerar en el proceso educativo de cada ser educable tanto su dimensión de razón o inteligencia como la de su cuerpo porque este también requiere ser educado, así se podrá asegurar una educación integral del ser humano.

En palabras de Vigotsky (1996),

la educación, por su parte, puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta" (Vigotsky, año citado en Baquero, 1996, p. 105) (Ruiz Carrillo & Estrevel Rivera, 2010, pág. 137).

En contraste con lo anterior se llega a concretar que la pedagogía en relación a la educación tendrá como eje fundamental en todo su quehacer educativo, proveer de herramientas los procesos formativos para orientar de forma eficaz la mejora de la conducta de los discentes de la comunidad educativa, precisamente, esta es la gran preocupación de Vigotsky, procurar en todo momento velar por la mejora de las funciones conductuales de los sujetos educables.



En cuanto “el ser humano es capaz de crear sistemas simbólicos elaborados que mediatizan la relación de la persona con el mundo por medio de la representación. El hombre puede no solamente percibir las cosas, sino que puede reflexionar sobre ellas, hacer deducciones de sus impresiones inmediatas”. Dicho de otra manera, a veces el hombre es capaz de sacar conclusiones aun cuando no disponga de la correspondiente experiencia personal inmediata. Se debe agregar que, “el hombre no sólo puede captar las cosas más profundamente de lo que le permite la percepción sensible inmediata, sino que tiene la posibilidad de sacar conclusiones, no sobre la base de la experiencia inmediata, sino sobre la base del razonamiento” (Luria, 1984, pág. 12).

Cuando se habla de la libertad del hombre a través de la educación Ocampo López (2008), sostiene a través de la Pedagogía del Oprimido (1970), Paulo Freire señala que la liberación para los oprimidos tendrá un parto muy doloroso. Cuando el oprimido alcance su liberación, será un <<Hombre nuevo>>, y lo deseable es que alcance a una sociedad de armonía en la justicia social, y en donde el bienestar de las gentes no esté basado en la dominación y explotación que hacen unos hombres sobre otros (pág. 63).

Con esto a lo que se exhorta es que el sujeto educando sea quien en pocas palabras en el uso de su libertad genere un nuevo conocimiento y se convierta en agente constructivo de su aprendizaje, además, que no sea coaccionado sino libre durante todo su proceso de formación.

Resultados y Discusión

La Filosofía como herramienta pedagógica para desarrollar el pensamiento

Antes de pasar a desarrollar este apartado cabe traer a memoria lo que significa el pensamiento y sus características que le identifican a través de Saladino García (2012), quien asegura que el pensamiento es una palabra con diversidad de significados, y para el caso que nos ocupa fundamentalmente puede entenderse de seis maneras distintas: 1) Facultad intelectual; 2) Acción y efecto del pensar; 3) Conjunto de ideas propias de una persona o colectividad; 4) Ideas discursivas; 5) Autoconciencia creadora; 6) Reflexión con base en la cual proceder. De modo que su semántica engloba tanto la actividad productiva como su producto y se usa como sinónimo respectivamente de intelecto, razón, idea y juicio (pág. 2).



Desde otro punto de vista considerar a la filosofía como herramienta pedagógica para ampliar el razonamiento crítico en los adolescentes nos debe llevar a tomar como referente diferentes posturas relacionadas con esta temática empezando desde ya con lo mencionado en el primer párrafo. Con ello, busquemos ahora dar a conocer cuáles son las herramientas que permiten despertar una actitud crítico-reflexiva en los adolescentes. En relación a lo anterior Morales Gómez (2007), asegura que a lo largo de la historia de la Educación y la Pedagogía, la Filosofía ha cumplido una función humanizante de primer orden en cuanto que ha hecho tomar conciencia al ser humano y a la sociedad de su situación histórica de dependencia o de libertad, de absolutismo o relativismo, de reduccionismo o integralidad en sus planteamientos educativos (pág. 43).

Por estas razones la filosofía es y será considerada como una herramienta de suma importancia dentro del campo epistemológico, crítico y reflexivo de aquellos que se educan con el propósito de convertirse en un aporte para el crecimiento de la sociedad.

De esta manera cabe señalar que la filosofía desde su contexto ha sido la disciplina que ha buscado por todos los medios que el hombre sea capaz de humanizarse y humanizar a quienes están a su alrededor, es decir, al otro quien de manera directa e indirecta contribuye en la construcción de su identidad.

Por tanto, no se puede desmerecer el aporte que la filosofía constantemente ha hecho a las diferentes disciplinas encargadas de la educación de los sujetos de una comunidad en post de desarrollo. De hecho, la filosofía a través de diferentes autores y sus aportes se ha propuesto convertirse en un medio eficaz para que el hombre tenga herramientas apropiadas que le permitan defender y argumentar con hechos su criterio frente a la realidad que le rodea.

En relación a lo antes mencionado, afirma Morales Gómez (2007), que “la Filosofía de la Educación es una reflexión radical sobre los supuestos profundos de la educación, que dan claridad, coherencia, discernimiento y dirección a la acción educativa. [Además,] relaciona los conceptos pedagógicos fundamentales con los principios básicos de otras ciencias y de la Filosofía, y busca comprender el fenómeno educativo de manera holística” (pág. 44). Es decir, que la filosofía en concordancia con la educación, no solo busca el abarcar una parte del fenómeno educativo, sino que se plantea tomar todas sus dimensiones, despertando así un gran interés porque todo y todos los que están



relacionados con estos procesos educativos muestren una preocupación por la formación holística de los discentes.

Los supuestos educativos no son más que aquellos procesos presentes en la educación como, por ejemplo: aprendizaje, educabilidad, libertad, autoridad, disciplina, creatividad, formación, percepción, enseñanza, etc. Al mismo, estos supuestos se convierten en una herramienta aliada de la filosofía, más aún para el desarrollo del propósito de formar sujetos críticos capaces de reflexionar y no sujetos que se conviertan en marionetas de sus propias palabras.

A propósito, cuando se habla de la filosofía como instrumento para el desarrollo del intelecto se hace referencia a esos momentos donde el sujeto que se educa despierta sus habilidades creativas, mediante las cuales busca crear el conocimiento y los medios apropiados para que este conocimiento se fortalezca. Al mismo tiempo, se da paso a un sujeto capaz de no quedarse con la información proporcionada por otros, sino que busca ser coherente con su pensamiento y las acciones que realiza a lo largo de su proceso de formación.

Para Díaz-Larenas & Boudon Araneda (2019), “el desarrollo del pensamiento crítico ha tomado cada vez más terreno en las aulas, desde muy temprana edad, y parece ser la clave para el éxito no solo académico y laboral, sino también personal” (pág. 270). Este parecer se da gracias a los diferentes aportes de sujetos que están relacionados con la filosofía y las necesidades que muestran los niños, adolescentes y jóvenes en el momento de su formación, además se puede apreciar más en los adolescentes de hoy su interés por conocer y obtener respuestas frente a las realidades que les toca experimentar sin saber las consecuencias que llevan estas consigo.

En cuanto a lo referido Yanes Guzmán (2016), asegura que “el pensamiento abstracto y la conciencia del ser humano (...) reflejan subjetivamente en [los estudiantes,] pero con un toque de objetividad, el mundo que nos rodea, la naturaleza y la vida social. [De igual modo] el pensamiento y la conciencia se desarrollan en el transcurso de su historia por la práctica social de la humanidad, en su trabajo cotidiano transformando la naturaleza” (pág. 123).

Con respecto a la filosofía se puede asegurar que ha llevado siempre la delantera, puesto que, en todo, busca que aquellos sujetos que tienen como obligación aportar en el crecimiento de la sociedad sean grandes pensadores y a su vez posean una dote de



argumentación razonable que les permita plantearse preguntas que lleven consigo una respuesta y, por ende, una solución a los problemas que surgen dentro de una sociedad.

Dentro de este proceder de la filosofía como herramienta se encuentran también el desarrollo de habilidades y Piette (1998), las menciona con claridad; la primera, abarca el aforo de filtrado de la información admitida, por ejemplo, enunciar y comprender interrogantes y axiomas, diferenciar múltiples elementos de un problema, entre otros. La segunda, comprende la capacidad de construir reflexiones sobre la verdad de la información admitida, aquí se descubren destrezas como adjetivar y disputar la verificabilidad de la información. En tercer lugar se asegura que en estas habilidades, se evalúan la información aprobada, se logran conclusiones, se formulan hipótesis y explicaciones, y se generaliza e infiere.

Para Fullat (1992), los seres humanos han transferido conocimientos que les daban dominio sobre la realidad por la técnica; y también han transmitido interpretaciones de sus experiencias colectivas e individuales, con la intención de alcanzar a través del tiempo la realización humana según sus posibilidades valiosas, o sea, merecedoras de aprecio y de búsqueda. De hecho, se puede observar a lo largo de la historia que el mismo hombre ha sido capaz de enemistarse con la realidad técnica, lo cual lo ha llevado a ser más eficaz al momento de emitir un juicio. Sin embargo, todo esto ha acaecido para que el mismo sujeto sea quien retome su relación con las diferentes técnicas que se le han ido presentando a lo largo de su existencia.

Desde otro punto de vista, la filosofía como herramienta se ha visto en la oportuna necesidad de transformarse en una “perspectiva normativa” según los criterios de Gil Cantero (2003), de igual modo “emprende su esfuerzo sintético hacia el sentido unitario de lo educativo en el hombre” (pág. 121), lo cual permite visualizar lo intrínsecamente unido que está el hombre al quehacer educativo y a su vez la importancia que tiene este proceso en el discente durante su formación educacional.

En palabras de Gil Cantero (2003), se afirma que uno de los hechos que en el ámbito pedagógico ha orientado decisivamente la perspectiva de una «filosofía práctica de forma natural» ha sido el amplio reconocimiento de que en la educación no podemos controlar todas las variables, que en las situaciones educativas prima la incertidumbre, que cada educando es diferente a los demás, que aparecen siempre algunos dilemas éticos, que la



educación es una actividad básicamente social y política, o que hay un «residuo de indeterminación técnica» (Gil Cantero, 2003, pág. 121).

Con respecto al ámbito pedagógico la filosofía muestra interés por los problemas que acaecen dentro de la educación, buscando darles una posible solución que centre a esta en una formación más coherente y práctica en relación con el hombre y todas sus dimensiones. A su vez, la filosofía no se queda con meros conocimientos teóricos, sino que busca hacer de estos una realidad teórico-práctica; donde el sujeto que aprende no se quede con solo información, sino que lleve a ésta (información) a la acción. De esta manera se estará hablando de una filosofía natural-práctica dentro de los quehaceres educativos.

Por consiguiente, aclara Gil Cantero (2003),

[...] El saber práctico que trata de extender la Filosofía de la Educación se centra en considerar la sabia advertencia de lograr el sentido último de la formación humana, y esto es independiente de los niveles de incertidumbre que se reconozcan, de los niveles a los que haya llegado la tecnología educativa o de las variables implicadas (pág. 121).

Precisamente, lo que busca la filosofía de la educación, es comprender el fin último del proceso formativo en los educandos, ya que diversas disciplinas lo que hacen es centrarse en partes y no perciben que la formación de la persona comprende todas sus dimensiones. Pues, ante esta realidad la filosofía de la educación busca responder con argumentos coherentes, no solo desde la teoría, sino desde la praxis.

Al mismo tiempo, la filosofía de la educación como herramienta pedagógica busca que el educando haga del conocimiento una comprensión significativa que no se quede plasmado en un documento, sino que se vuelva parte de su vida, y le haga ver lo importante de su formación y que en algún momento aquellos conocimientos contribuirán a otros en el desarrollo de su pensamiento. Pero, sin embargo, “la sabiduría práctica es, de suyo, una mirada distinta a toda la educación: que el educando asuma para sí mismo el sentido de las acciones evitando que se limite a consumir disciplinadamente actividades” (Gil Cantero, 2003, pág. 122). Es decir, que el educando no se convierta en un consumidor empedernido de información, sino que sea capaz de no limitarse y convertirse en un productor de su propio conocimiento mediante una relación intrínseca con la teoría y la práctica.



El siguiente punto trata de rescatar de todo lo mencionado, que, dentro de la filosofía de la educación como herramienta epistemológica; la teoría y la práctica, no pueden actuar solas, sino que deben actuar en conjunto, ya que la una (teoría) por su carga de contenidos provee a la otra (práctica) de datos para que esta a su vez los ejecute dentro de los procesos educativos. Pues, resulta que, “para la Filosofía de la Educación, la tarea educativa, en realidad, no deja de ser un misterioso golpe repentino en la interioridad por el que el sujeto empieza a querer verse reflejado de otro modo en el espejo de su futuro, tomando conciencia de sí mismo en proyectos de desarrollo personal” (Gil Cantero, 2003, págs. 127-128). Citando a Fullat (1987), *Filosofía de la Educación: saber crítico que esclarece los conceptos, los enunciados y las argumentaciones que utilizan educadores y pedagogos (...)* ¿Qué es, pues?: un cuestionamiento de lo que se hace y se dice en los campos educativo y pedagógico en general. Como no hay hombre sin proceso educador, tal como ya observó Kant la filosofía de lo educativo plantea un interrogante radical; habrá, en consecuencia, antropología de la educación. Dado que tampoco tenemos educación sin que se produzcan palabras, enunciados y argumentos, no maravillará que esta disciplina tome, en consecuencia, dos principales orientaciones (págs. 14-15).

(Fullat, 1987, Págs. 14-15)

Me gustaría dejar claro que no hay hombre sin proceso educativo, ya que, si los hubiera, para la filosofía de la educación le sería difícil descifrar los quehaceres de la educación, y todas las disciplinas vinculadas con la educación del hombre y sus dimensiones. Lo dicho hasta aquí supone que, sería ilógico pensar que la filosofía no supiese lo que dice y quiere en cuanto a la orientación educativa del sujeto que aprende.

Estrategias didácticas derivadas de la filosofía para el desarrollo del pensamiento

Con respecto a las estrategias didácticas derivadas de la filosofía se puede asegurar en palabras de Aguilar Gordón (2016) que

(...) una estrategia didáctica es concebida como “estructuras de actividad”, en las que se hacen reales los objetivos y contenidos; como “conjunto de decisiones”, que pretende alcanzar objetivos reales, procedimientos, recursos y contenidos; también se suele considerar como “un plan de acción” que incluye tareas o actuaciones que pone en marcha el docente de manera sistemática para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje previstos y los contenidos seleccionados (pág. 171).



Por tanto, una de las estrategias didácticas dentro del proceso de desarrollo del pensamiento en los estudiantes que sobresale ante todas las demás es dejar, que “la filosofía sea algo que realicen los niños en clase de manera espontánea, sin darse cuenta, y que les permita disfrutar de los beneficios que aporta el pensamiento filosófico y consigan entenderla como algo cotidiano. [Una vez logrado esto, la filosofía debería] “dejar de intimidar tanto a los niños, [como] a los profesores” (Peñas Cascales, 2013, pág. 4). Con ello se busca que los estudiantes encuentren la manera de desarrollar en su proceso de formación las herramientas necesarias que les permitan lograr alcanzar un pensamiento crítico frente a los acontecimientos que experimentan contantemente en la cotidianidad.

Por consiguiente, se debe tener presente que uno de los aportes de la filosofía de la educación para niños, adolescentes y jóvenes; “no sólo permite a los [estudiantes] alcanzar un nivel más abstracto y complejo de pensamiento, sino que además desarrolla su habilidad de pensar y razonar con otras personas. [Dicho de otra manera], al desarrollar esas habilidades permite que el [estudiante] obtenga un mayor incremento de su autoestima y confianza” (Peñas Cascales, 2013, pág. 19).

Por ello, [...] el hacer filosofía desarrolla varias habilidades relacionadas con: [en principio desarrolla]; el sentido crítico: sustentar una opinión dando razones, buscar ejemplos, hacer distinciones... [Luego] la creatividad: [que permite] inventar y proyectar una idea desarrollándola durante la conversación. [En tercer lugar está] la concentración: [la cual permite al estudiante] ser capaz de mantener la atención en una tarea. [Por ende, están las siguientes habilidades todas ellas propuestas por Peñas Cascales (2013)],

La escucha: escuchar atentamente sin interrumpir al otro. La comunicación: ordenar los pensamientos propios y ser capaz de transmitirlos de una manera simple y clara al resto de compañeros. La competencia social: respetar el turno de los demás cuando van a hablar y mostrarse tolerante con las ideas de otras personas (pág. 6).

Por tanto, hacer filosofía para niños y adolescente implica, “un conocimiento de las capacidades y facultades de los niños [y adolescentes] para sacarle todo el provecho posible” (Peñas Cascales, 2013, pág. 4). Al contrario, si no se tienen en cuenta tales realidades en el momento de la formación se caerá en el error de querer hacer filosofía para adultos, el cual es el resultado de una formación inadecuada de los docentes quienes tienen a cargo la formación y la disciplina dentro del transcurso de enseñanza de los



discentes. Además, es indispensable que quienes estén a cargo de esta asignatura estén debidamente preparados.

A continuación, se debe considerar que dentro del proceso didáctico siempre se ha considerado el método memorístico como parte de la educación, no obstante para la filosofía la formación de los estudiantes no puede ser de esta manera, ya que se requiere que los educandos sean capaces de fomentar su propio conocimiento, no memorizando, sino siendo críticos-reflexivos; exponiendo a través de sus propios criterios, verdades y objeciones frente a los acontecimientos que se relacionen con la realidad cultural y social de su propia existencia. Pues, como resultado esto se convertiría en unos de los desafíos didácticos más urgentes de la filosofía dentro de la formación de los infantes, adolescentes y jóvenes.

También se puede considerar según Peñas Cascales (2013), que, “la filosofía promueve el desarrollo de competencias básicas como hablar, escuchar, leer y pensar haciendo que los propios alumnos filosofen” (pág. 13). Esto en cuanto que la misma filosofía se coinvierte en una herramienta didáctica para que el estudiante desarrolle estas cualidades o habilidades en su proceso de formación.

Por consiguiente, otros de los aportes estratégicos es la realización de debates dentro de las aulas generados por el docente y ejecutado por los estudiantes. Esto con el propósito de que los educandos fortalezcan el conocimiento adquirido en clases anteriores y aún más que demuestren lo aprendido a través de argumentaciones y juicios coherentes frente a los temas propuestos para debatir. Además, esta además decirlo que los temas a debatir sean propuestos por los mismos estudiantes. “Se trata de que los propios alumnos planteen temas sobre los que sientan curiosidad o tengan algún otro tipo de emociones al respecto como curiosidad o admiración” (Peñas Cascales, 2013, pág. 13). En esta misma sintonía se encuentran las exposiciones realizadas en el aula de clase donde los educandos van descubriendo el manejo de escenarios y perdiendo los temores de hablar en público e incluso frente a sus compañeros.

Me parece oportuna la idea de considerar las estrategias propuestas por Aguilar Gordón (2017), en la siguiente descripción: se propone en primera instancia la “Estrategia [didáctica] ERR [que significa] (Enfrentamiento, Reducción y Reflexión) [ahora veamos el contenido de cada letra de la abreviatura] E. (Enfrentamiento). Actitud natural para acercarse al hecho, fenómeno, objeto, sujeto, problema o situación de estudio (...) R.



(Reducción). Selección de características esenciales del hecho, fenómeno, objeto, sujeto, problema o situación de estudio. R. (Reflexión). Generalización de las características esenciales del hecho, fenómeno, objeto, sujeto, problema o situación como válidos para toda la especie” (pág. 52).

De igual manera Aguilar Gordón (2017), propone ciertas estrategias metodológicas que impulsan el despertar de una actitud crítica y reflexiva en los educandos, las cuales se puntualizan en el siguiente párrafo

Estrategia RADC (Reflexión, Acuerdo, Desacuerdo y Conclusión) R. (Reflexión). Proceso de asociación de las características observadas y la interiorización del tema, problema u objeto analizado. A. (Acuerdo). Identificación de las tesis, características, ideas, proposiciones o argumentos con los que concuerda. D. (Desacuerdo). Determinación de ideas, proposiciones o argumentos con los que discrepa o no se encuentra de acuerdo. C. (Conclusión). Construcción de una nueva idea, propuesta o argumento sobre el tema, problema u objeto analizado. [Las] Estrategia ARP (Atención,

Reflexión y Proposición) A. (Atención). Observación y concentración en los rasgos característicos y en las propiedades presentes en el objeto, hecho, fenómeno o problema estudiado. R. (Reflexión). Establecimiento de relaciones con otros temas, problemas y situaciones de similares características. P. (Proposición). Elaboración de una nueva proposición sobre el objeto, hecho, fenómeno o problema (pág. 53).

Estas y las diversas estrategias que se vinculan con los procesos educativos se orientan siempre hacia el desarrollo de un pensamiento crítico en el ser humano en este caso en adolescentes. Enfoques y perspectivas de la filosofía de la educación como referente para el desarrollo del pensamiento frente a los enfoque y perspectivas de la filosofía de la educación se puede sugerir de manera apropiada el aporte de Peñas Cascales (2013), cuando afirma que el enfoque de la filosofía se puede hacer de diversos modos... Esto podría ejemplificarse en un recurso pedagógico muy usado cuando los alumnos son jóvenes: la manera de contar relatos. Un relato puede presentarse de una forma descriptiva o narrativa y más o menos estructurada. Por ejemplo si se trata de la historia del hombre, se podría explicar de diversas maneras: partiendo de los datos que tenemos sobre la humanidad, desde su dato más antiguo hasta los conocimientos más actuales del tema... (pág. 4)



Con ello, llevar a los estudiantes a una mayor comprensión sobre su propia realidad como seres humanos y su compleja realización como personas críticas y reflexivas. Mientras tanto Peñas Cascales (2013), asegura

[...]Por otro lado, [que] siguiendo otro paradigma educativo menos académico se podría presentar ese mismo relato poniendo el interés en un punto del tema concreto, o relacionando ese tema con otro más actual haciendo que los propios alumnos se pregunten por el tema que se tratará en clase antes de explicarlo: por ejemplo, en el caso de la historia del hombre, ofreciendo un dibujo de un hombre de las cavernas, y preguntando qué creen qué es a los alumnos hasta que los propios alumnos planteen qué es y desde ahí construir el conocimiento a explicar (pág. 4).

En relación con lo antes mencionado, se puede asegurar con seguridad que con “la filosofía se trata de lo mismo: en el enfoque de la filosofía para niños, no se trata de enseñar filosofía de una manera abstracta o de manera fría, sino de ir introduciendo cada temática a explicar relacionándola con cosas más o menos reales y cotidianas que los alumnos puedan entender y asociar con su vida diaria” (Peñas Cascales, 2013, pág. 4). Se trata precisamente de que los estudiantes relacionen los contenidos impartidos y los que se imparten dentro clase con la realidad cotidiana y su relación con ellos. Así mismo, despertar el interés por formar en los estudiantes una capacidad de juicio crítico ante las problemáticas relacionadas con su propia existencia.

Otros de los enfoques propuestos y que son de mayor importancia para filosofía es partir desde la cultura, es decir desde las raíces de los educando para que en el momento de impartir la disciplina se haga propia de ellos y no una materia extraña, de hecho, en la actualidad los “conocimientos que deben ser aprendidos por los estudiantes, son en gran parte conocimientos inherentes a la cultura en la que se encuentran inmersos: (...) Los aprendizajes en este sentido siempre se acaban transmitiendo en mayor o en menor modo por la cultura: la familia cría y la escuela educa” (Peñas Cascales, 2013, pág. 5).

En concordancia con lo manifestado por Peñas Cascales (2013), en el anterior párrafo no se puede negar que la cultura, la familia y los medios, es decir, la sociedad; en la actualidad forman parte del desarrollo educacional de los estudiantes, quienes de alguna forma son considerados agentes productivos del crecimiento de un Estado o Nación. Sin embargo, es discutible hoy la participación de los jóvenes en los campos de trabajo



político, ya que se los forma de alguna manera para que continúen siendo seres de consumo y no agentes de producción.

Por ello, aunque la sociedad quiera truncar el desarrollo del pensamiento crítico de los discentes los establecimientos que tienen en su poder la formación deberán buscar la manera de fortalecer en ellos un criterio amplio sobre la realidad en la que se encuentran inmersos y las posibles soluciones que ellos con su accionar puedan hallar. A saber, en cierta medida este propósito se vuelve impensable, pero realizable y no por ello deja de ser una preocupación para toda la sociedad y el futuro de un bien común.

Otras de las preocupaciones o perspectivas en el proceso de formación es la valoración de la participación activa de los discentes en las aulas de clase. Esto porque continuamente se puede apreciar en los establecimientos educativos que los docentes, aún creen que tienen la última palabra y que los discentes sólo deben memorizar lo que ellos imparten en sus horas de clase. Por eso, es importante en todos los ámbitos fomentar en los departamentos de educación una formación constante de los docentes o formadores que ejercen la labor de educar dentro de los establecimientos o instituciones educativas.

Dada las circunstancias, es importante mirar a la filosofía de la educación como un medio garante de la inserción de los estudiantes en un futuro donde no se conviertan en un ser consumista, si no que busquen ser productores de su propio conocimiento. Además, que tenga las suficientes herramientas para hacerlo. De hecho, la filosofía en sus posibilidades busca proveer de estas a los que se forman para ser, saber ser y saber hacer; mas no para aquellos que divagan por el mundo sin proyectarse.

En efecto, Peñas Cascales (2013), afirma que,

la filosofía propone o intenta en cierto sentido no ser sólo un conocimiento particular sino por su naturaleza proporcionar a los alumnos un enfoque holístico que combine conocimientos de todos los ámbitos de la realidad y que estimule el desarrollo global de la persona. En este sentido la filosofía se opone a un conocimiento más memorístico, parcial o dualista que se centran en la relación única entre el “yo” y el “otro” sin ser capaz de salir de esa relación (pág. 6).

Esto es lo que se ha querido resaltar hasta ahora que la filosofía de la educación no busca que el estudiante sea un ser de memorización, sino una persona capaz de vincularse con la realidad y su diversidad, estimulándolo así al desarrollo global de su persona. Por esto, sin duda lo que pretende la filosofía siempre es que el hombre se relacione no solo



con lo interno, sino también con lo externo, que sea capaz de salir de su sala de confort y se encuentre con la realidad y no siga viviendo en un mundo imaginario. Sin lugar a dudas continua diciendo Peñas Cascales (2013), “se trata de proporcionar un enfoque que vaya más allá de esa relación bipolar tendiendo a entender las relaciones interpersonales de una manera más grupal, partiendo de un concepto más integrado como es el expresado por el término Nosotros” (pág. 6).

A través de la siguiente cita se puede descubrir que los estudiantes en todo su proceso de formación requieren que se les provea de herramientas para hacer, ya que su propia naturaleza les hace ser hacedores de su existencia y además como seres pensantes, conscientes de su realidad. Por eso, a continuación, Dewey (2004), asegura que

“Una inspección cuidadosa de los métodos que han sido permanentemente exitosos en la educación formal revelará que su eficiencia depende del hecho que ellos vuelven a la situación que causa la reflexión fuera del colegio en la vida ordinaria. Le dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones; el aprendizaje es un resultado natural.” (pág. 58).

En esto tiene razón Dewey (2004), ya que el aprendizaje es un resultado natural del hacer del hombre, y a su vez el medio por el cual enriquece su conocer y la toma de conciencia cuando va a realizar alguna actividad.

Ante esta realidad del estudiante como hacedor se presentan algunas perspectivas en las que la filosofía fijara su atención según la visión de Peñas Cascales (2013), [en primer lugar se debe], fortalecer la condición crítica y reflexiva de los estudiantes. A través de esta perspectiva, el docente no impartirá una clase magnífica de filosofía, sino que buscará que todos participen activamente aportando experiencias y opiniones siempre que sean plausibles. Según Lipman, “el pensamiento crítico es el pensamiento autocorrectivo que es sensible al contexto, y que se basa en criterios para la emisión de juicios”. [En segundo lugar se deben], ampliar las habilidades de juicio en los niños, adolescentes y jóvenes mediante la lectura crítica de diversos materiales, el diálogo y la reflexión sobre temas variados, de esta manera ir desarrollando las destrezas lógicas que facilitarán a los estudiantes la utilidad de la comprensión en otras materias, las cuales contribuirán con herramientas básicas para la vida. [En tercer lugar procurar por todos los medios], familiarizar a los a los estudiantes con los elementos éticos sobre las costumbres



humanas. A través de esta estrategia ayudar al educando a descubrir saberes más sólidos y mejores en los que, después reflexionarán, y en los que ellos han elegido creer. [En cuarto lugar esforzarnos por], fortalecer tanto los aspectos emocionales como epistémicos de la experiencia de los niños, adolescentes y jóvenes. [Y por último], generar una atmósfera que estimule el aprendizaje en los estudiantes convirtiendo el quehacer educativo en un grupo de investigación. (pág. 11).

Vinculadas a estos enfoques y perspectivas se puede hacer mención de ciertos contenidos que se deberían tomar en cuenta en la formación de los estudiantes a partir de la filosofía, disciplina que busca que el hombre sea más crítico de su propia existencia. Consideremos ahora aquellos posibles contenidos que ayudaran a un mejor enfoque dentro del desarrollo formativo de los estudiantes;

La filosofía política incluye cuestiones acerca de cómo distribuir las cosas de manera justa. La filosofía medioambiental plantea preguntas sobre cómo debemos tratar el medio que nos rodea y usar los recursos del planeta. La filosofía social engloba temas como la comunidad o la cooperación, etc. La ética nos hace preguntarnos sobre qué es moralmente bueno o malo y sus consecuencias. La estética aborda la definición de arte, belleza, la realidad y otros términos relacionados. La filosofía de la mente se centra en la persona en sí, en sus emociones, los estados mentales y su diferencia con el cerebro. La epistemología incluye preguntas acerca del conocimiento, por ejemplo, cómo podemos diferenciar lo que es real y lo ficticio. La metafísica trata sobre lo real y si las cosas se mantienen iguales cuando operamos en ellas (transformaciones de las cosas causa-efecto) (Peñas Cascales, 2013, pág. 5).

En esa misma línea propongo otros contenidos de gran importancia, la antropología, que engloba lo holístico de la persona. La psicología social, las relaciones sociales de los individuos. La filosofía religiosa vinculada con la vida trascendente del hombre (Casierra Perea, 2020).

Todos estos contenidos y aquellos que no se han podido nombrar aportan en gran medida en la formación de los estudiantes y lo que se espera en relación al desarrollo del pensamiento en los niños, adolescentes y jóvenes. Es importante comprender y saber interpretar las necesidades que presentan los estudiantes durante el proceso formativo para que se pueda actuar adecuadamente y no surjan equivocaciones que afecten psicológicamente al discente.



En concordancia con la idea propuesta por Mathew Lipman (1992), se puede afirmar con seguridad que “una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo” (Lipman, 1992, pág. 171). Se espera que ya no se impongan las cosas a los estudiantes, sino que se les permita ser libres de decidir y escoger lo que les parece más apropiado para su aprendizaje.

De manera precisa manifiesta Peñas Cascales (2013), la siguiente propuesta

El método de John Dewey intenta que el alumno pueda desenvolverse desarrollando al máximo su plano intelectual. Su finalidad es llevar al alumnado a realizar algo. Es un método principalmente activo, por lo que se puede afirmar que su propósito es hacer que el alumnado sepa desenvolverse para encontrar soluciones ante problemas que se le puedan presentar... (pág. 7).

Es una de las finalidades de la filosofía buscar que el estudiante se desenvuelva de la manera más eficaz en el momento de defender una verdad. Así el esfuerzo de la filosofía por despertar el aspecto crítico en los educandos no queda fuera de alcance y se vuelve verificable y concreto.

Conclusiones

Para finalizar se puede asegurar que a lo largo del documento se ha podido responder con seguridad a las temáticas propuestas; cabe mencionar que sí es lícito considerar a la filosofía como herramienta pedagógica para desarrollar el pensamiento crítico en los adolescentes de 12 a 14 años. Además, saber que existe un sinnúmero de autores que se han propuesto responder a la pregunta ¿es posible una filosofía para que los adolescentes desarrollen su pensamiento crítico y reflexivo? Frente a esta realidad se llega a concretizar que sí se puede proponer una filosofía como herramienta pedagógica.

Precisamente esta filosofía se la puede llevar a cabo mediante el uso de diferentes estrategias y recursos didácticos. Pues, se ha querido mostrar durante el recorrido de este documento cuáles serían las actividades que se propondrían en el transcurso de una clase de filosofía con niños, adolescentes y jóvenes en la actualidad; entre ellos aparece el



debate el cual durante la evaluación arrojaría un resultado positivo en cuanto a la apreciación y valoración del conocimiento en los sujetos educando.

Por otro lado, se ha llegado a una visión más amplia sobre la filosofía de la educación y su relación con la pedagogía, ambas buscan que el sujeto que aprende salga de sí mismo y sea capaz de ser crítico frente a la realidad que enfrenta antes, durante y después de su formación académica. De hecho, la filosofía por su naturaleza proporciona a los estudiantes una visión holística que engloba a la persona en su totalidad. Es decir, que provee de herramientas al docente para que éste oriente al discente a una mayor comprensión de su realidad como ser unitario.

Por último, es importante exhortar a todo aquel que por su función profesional tiene en sus manos guiar al estudiante durante su formación educativa, a que sea capaz de reconocer las características cualitativas y cuantitativas de los sujetos educandos, valorar los impulsos creativos que hacen que el discente se convierta en un productor de su propio conocimiento, siempre con la orientación de quien está al frente de su formación. Pues, sin duda los resultados serían significativos no solo para el estudiante, sino para el mismo docente. Esto llevaría a cambiar las perspectivas de la educación de cómo se la ha visto hasta ahora, tomando en cuenta lo manifestado por Pablo Freire, cuando asegura que el ser oprimido debe alcanzar la libertad para llegar a ser un hombre nuevo, y esto se vería si el sujeto llegase a un cambio radical de su mentalidad; y que a su vez comprenda que la vida es un cumulo de posibilidades, es decir que está sometida a cambios. Cambios que se deberían asumir sin negarse a las transformaciones del ser de su existencia.

Referencias Bibliográficas

AGUILAR-GORDÓN, Floralba. 2016, Implicaciones del conocimiento de los estilos de aprendizaje en el ejercicio profesional del Docente universitario. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18), 165-204.

AGUILAR-GORDÓN, Floralba. 2017, Estrategias didácticas para desarrollar operaciones mentales en el sujeto que aprende. *Tópos para un debate de lo educativo*, 1-56.



BRAVO CASTAÑEDA, Claudia. 2013, *Pedagogía General*. Quito: Facultad de Ciencias de la Educación.

CARMONA GRANERO, María. 2008, *Narrar, Educar y Filosofar: Las Novelas del programa de filosofía para niños*. Trujillo-Venezuela: Edo. Trujillo.

CASIERRA PEREA, Wilfrido. 2020., *Contenidos educativos*. Quito.

DEWEY, John. 2004, *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L .

DÍAZ-LARENAS, Claudio H., OSSA-CORNEJO, Carlos. J., PALMA-LUENGO, Maritza. R., LAGOS-

SAN MARTÍN, Nelly. G., & BOUDON ARANEDA, Javiera. I. 2019, El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia*, 267-288

FULLAT GENÍS, Octavi. 1987, *Filosofía de la Educación: Concepto y límites*. *Educar*, 5-15.

FULLAT GENÍS, Octavi. 1992, *Filosofías de la Educación*. Barcelona: Paideia.

GIL CANTERO, Fernando. 2003, La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista española de pedagogía (REP)*, 115-130.



LIPMAN, Mathew. 1992, La filosofía en el aula. En F. O. A.M. Sharp. Madrid: Ediciones de la Torre.

LURIA, Alexander. 1984, Conciencia y Lenguaje. Barcelona: Visor Libros.

MORALES GÓMEZ, Gonzalo. 2007, Interacciones e implicaciones entre filosofía y educación. Sophia, 58-69.

MORALES GÓMEZ, Gonzalo. 2007, Interacciones e Implicaciones entre la filosofía y la educación. Sophia, 39-68.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. 2008, Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Rhela, 57-72.

PEÑA ESCOTO, Joseline. E. 2013, Supuestos teóricos y prácticos de los programas de "filosofía para niños" . Madrid.

PEÑAS CASCALES, Pablo.2013, Filosofía para niños. Un estudio para su aplicación didáctica. Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía., 18-25. doi:D. L: CA-834/97. - ISSN 1138-3569.

PIETTE, Jacques. 1998, *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento*. Segovia: Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria.

ROMERO BAREA, Gustavo. 2009, La Pedagogía en la educación. Innovación y experiencias educativas, 1-9.



ROUSSEAU, Juan. 2000, Emilio o la Educación. elaleph.

RUIZ CARRILLO, Edgardo., & ESTREVEL RIVERA, Luis. 2010 Vigotsky: la escuela y la subjetividad. Pensamiento Psicológico, 135-146.,

SALADINO GARCÍA, Alberto. 2012, Pensamiento crítico. Mexico: Instituto de Investigaciones Sociales.

UNESCO-IBE. 2010, Principios y objetivos generales de la educación (Currículo). República Dominicana.

URIARTE, Julia. 17 de mayo de 2019, Pedagogía, características. Obtenido de caracteristicas.com: <https://www.caracteristicas.co/pedagogia/#ixzz6706OaROf>

VÁZQUEZ, Stella. 2012, La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

YANES GUZMÁN, Jaime. 2016, Pensamiento complejo abstracto en el aula. Sophia, 121-141.

ZAMBRANO LEAL, Armando. 2006, *El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión.* Educación y Pedagogía, 33-50.



**TÉCNICAS ANDRAGÓGICAS APLICADAS A LOS ESTUDIANTES
DE PRIMER AÑO, DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN, CENTRO REGIONAL UNIVERSITARIO DE
BOCAS DEL TORO, UNIVERSIDAD DE PANAMÁ**

ANDRAGOGICAL TECHNIQUES APPLIED TO FIRST YEAR STUDENTS,
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES, BOCAS DEL TORO REGIONAL
UNIVERSITY CENTER, UNIVERSITY OF PANAMA

José Orlando Levy Gómez¹, Yazmín Yajaira Levy Gómez²; Maritza Elizabeth
Montenegro González³

Universidad de Panamá. Facultad de Administración de Empresas y
Contabilidad. Bocas del Toro, Panamá

Correo: jose-o.levy@up.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Universidad de Panamá. Facultad de Ciencias de la Educación. Bocas del Toro.
Panamá

Correo: Jajaira1975@yahoo.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Universidad de Panamá. Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad.
Bocas del Toro. Panamá

Correo: maritza.montenegrog@up.ac.pa ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

*Autor de correspondencia: jose-o.levy@up.ac.pa

Fecha de recepción: 14/09/2022 / Fecha de aceptación: 29/11/2022

Resumen

El Centro Regional Universitario de Bocas del Toro, Universidad de Panamá, implementó las técnicas andragógicas para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, poco se ha indagado sobre su impacto en la formación de los estudiantes, lo cual es necesario generar información científica. El objetivo de la investigación es, evaluar las técnicas andragógicas aplicadas a los estudiantes de primer año, de la facultad de Ciencias de la Educación. El tipo de investigación es transversal prospectiva, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental.

La población es de 36 docentes, se tomó la muestra no probalístico intencional de 10 docentes.



“Los datos no pueden generalizarse en una población”. Hernández Sampiere (2015). Se concluye que el 70% de los encuestados consideraron que las técnicas de análisis de lectura, de ensayo, talleres y proyectos han demostrado ser efectivas para mejorar los hábitos de estudio y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tal razón el 100% de los docentes aplican las técnicas andragógicas para mejorar calidad universitaria.

Palabras Clave: Técnicas Andragógicas, Evaluación, Calidad, Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, CRUBO.

Abstract

The Regional University Center of Bocas del Toro, University of Panama, implemented the andragogic techniques to improve the quality of the teaching-learning processes of the students. However, little has been investigated about its impact on the training of students, which is necessary to generate scientific information. The objective of the research is to evaluate the andragogical techniques applied to first-year students, from the Faculty of Education Sciences.

The type of research is transversal prospective, with quantitative focus and non-experimental design. The population is 36 teachers, the intentional non-probabilistic sample of 10 teachers was taken. "Data cannot be generalized in a population." Hernández Sampiere (2015).

It is concluded that 70% of respondents considered that the techniques of reading analysis, testing, workshops and projects have been proven to be effective in improving study habits and the teaching-learning process. For this reason, 100% of teachers apply the andragogic techniques to improve university quality.

Keywords: Andragogic techniques, evaluation, quality, teaching and learning process, CRUBO.

Introducción

La Educación Superior enfrenta grandes retos derivados del fenómeno de la globalización, el cual provoca transformaciones sustanciales en los modelos tradicionalmente utilizados en la educación. La mejora de la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje, obliga a la construcción de conocimientos en el ámbito universitario lo que significa, formar individuos con competencias para interpretar las



complejidades de la sociedad actual y la educación desde una práctica investigativa y andragógicas (Gómez & Prado, 2015).

La Andragogía se define como el desarrollo integral del ser humano para acceder a la autorrealización, a la transformación propia y del contexto en el cual el individuo se desenvuelve y no se limita a la adquisición de conocimientos y mejora de habilidades y destrezas, donde el individuo crece como persona, como profesional, como padre de familia, como ente social que forma parte de una comunidad en la cual es capaz de desenvolverse de la manera más adecuada posible (Caraballo, 2007).

La andragogía en la actualidad se desarrolla con técnicas de enseñanza orientadas a educar personas adultas, en ese sentido, la utilización de estrategias en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que son indispensables para la formación de los estudiantes, por consiguiente, es de importancia el manejo apropiado y práctico de las estrategias andragógicas para desarrollar competencias laborales y con más razón estos tiempos que la educación es a distancia de manera virtual, en esta perspectiva encontramos información relevante realizar estudios a nivel nacional e internacional (Alania, 2021).

De allí que existen deficiencias en los países latinoamericanos sobre el proceso enseñanza y aprendizaje en materia de lectura, sobresale el limitado desarrollo de las capacidades para acometer la crítica, la investigación, la reflexión y el pensamiento creativo que les permita fundamentar su práctica docente y bajo interés por la lectura. Entre las causas de este problema se encuentran la inadecuada formación de los docentes como lectoescritores durante su formación profesional, situación que repercute en el proceso educativo (Caldera, Escalante & Terán).

Para alcanzar un elevado nivel de calidad educativa, se debe satisfacer las expectativas y adaptarse a las necesidades del estudiante, para ello la universidad deberá aportar todos los recursos y capacidades disponibles, brindando la orientación necesaria a los estudiantes, sobre aquellos aspectos en los que puede mejorar, y, al docente replantear las estrategias metodológicas (andragógicas) que le permitan alcanzar los objetivos propuestos (González, 2022). Esta puede depender en gran medida del nivel de conocimientos aplicados, de su experiencia, de las condiciones en las que trabaja, de su personalidad, convicciones, principios y de las oportunidades que le han proporcionado para su permanente actualización. El impacto más significativo del enfoque andragógico está en el aprendizaje significativo de las personas adultas incluyendo a los estudiantes



con el almacenamiento de la información a largo plazo y que repercute en su aplicación desde el contexto socioeducativo (Cerdas, Rodríguez & Vargas, 2021).

El Centro Regional Universitario de Bocas del Toro-CRUBO, implementa las técnicas Andragógicas que ayudan a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sin embargo, poco se ha indagado sobre su impacto en la formación de los estudiantes del CRUBO y es necesario para generar información científica sobre este problema. Las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son las técnicas Andragógicas que se aplican para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del Centro Regional Universitario de Bocas del Toro?.

El objetivo del proyecto fue evaluar las técnicas andragógicas aplicadas a los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación, Centro Regional Universitario de Bocas del Toro, Universidad de Panamá.

Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló en la provincia de Bocas Del Toro, distrito de Changuinola específicamente en el Centro Regional Universitario de Bocas del Toro-CRUBO, Panamá. El tipo de investigación es transversal prospectivo: se recolectan datos en un solo momento en un tiempo único.

Prospectiva: son aquellos en los cuales la información se va registrando en la medida que va ocurriendo el fenómeno o los hechos programados para observar (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).

Enfoque cuantitativo: “Usa una recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica y los análisis estadísticos para establecer patrones de comportamiento” (2003, p. 6). El diseño no experimental porque el investigador no controla las variables para medir sus efectos (control) sino que se toman tal y cual se encuentran en el lugar o sitio de estudio.

Población y muestra

La población es de 36 docentes de la Facultad de Ciencia de la Educación, el muestreo fue de tipo “no probabilístico intencional” el cual no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, y tomando en cuenta que la ventaja de la muestra no probabilístico es de utilidad para este estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2003).



Validez y confiabilidad

La validez del constructo se realizó por juicio de cuatro (4) expertos, evaluación, investigación, didáctica y de español.

Y se organizó un instrumento encuesta con preguntas cerradas, utilizando la escala de Likert y se validó la fiabilidad con el alfa de Cronbach, con el software SPSS IBM, versión 20 (Alfa Cronbach de 0.881).

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.881	20

Posteriormente, se aplicó la encuesta a diez profesores para medir la aplicación de las técnicas andragógicas en los estudiantes y se presentan de manera precisa con su discusión.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos de la encuesta se detallan en histogramas de frecuencias de los ítems a continuación:

Figura 2. Demuestra que el 70 % de los docentes afirman que la técnica de análisis de lectura logra el aprendizaje en la totalidad de los estudiantes, un 20 % utiliza la técnica del ensayo que responde a las necesidades académicas; y otro 10 % afirma que favorece la capacidad creativa.

La formación adecuada en los análisis de la lectura aumenta la capacidad lectoescritora y puede influir significativamente en el rendimiento académico, las variables como la inteligencia, motivación y el control emocional permite a los docentes determinar los planes de intervención que respondan a las necesidades de los estudiantes, creando condiciones físicas y psicológicas favorables para el mejoramiento de estos [8].

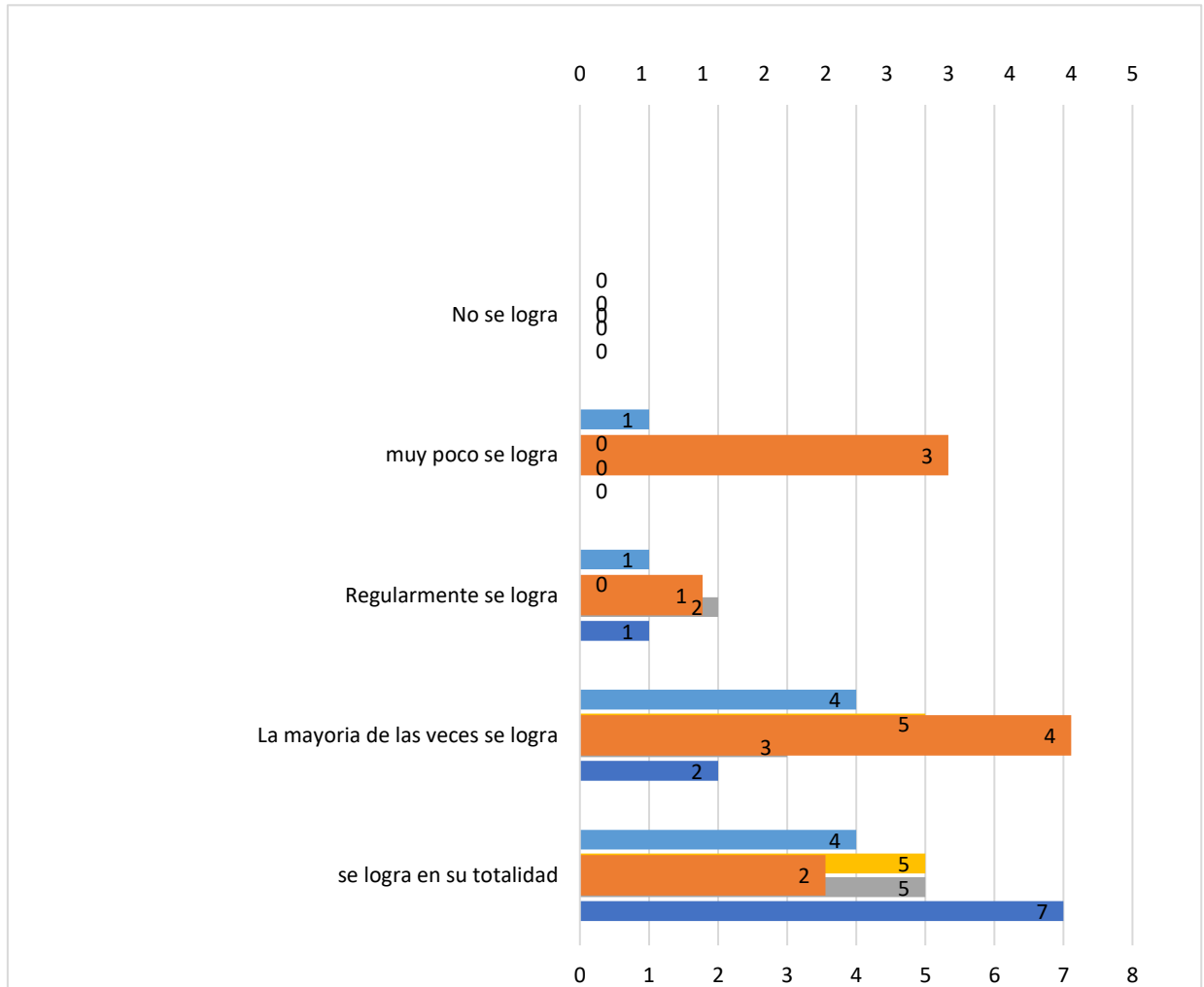


Figura 2. Técnicas andragógicas eficaces en el aprendizaje.

Fuente: Encuesta realizada por los investigadores, aplicada a docentes de la Facultad de Educación, Economía y Psicología-CRUBO.

En la figura 3, se observa que un 29 % de los docentes señalan que la técnica de síntesis ayuda al estudiante a tener fluidez verbal. Por otra parte, el 19% de los encuestados, manifiesta que ayuda a mejorar el desempeño docente. Un 24% señala que la técnica de taller mejora las competencias básicas de los estudiantes y tres (3) de diez (10) docentes, que el 14% considera que la técnica de simposio, mesa redonda; y estudio de caso, afianza los contenidos e impulsa el proceso enseñanza-aprendizaje. También permite que el estudiante desarrolle una perspectiva propia del mundo, su vida, su



pensamiento, además de demostrar sus conocimientos en la comprensión de una temática (Rodríguez, 2007).

Los resultados obtenidos en el CRUBO fueron similares con respecto al nivel de competencias logradas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los resultados obtenidos demuestran que esta metodología docente es adecuada, donde el docente tiene un papel principal y directivo en todo el proceso.

La técnica de caso impulsa el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje con el 50 % de los encuestados que se logra en su totalidad y en menor medida con 10% muy poco se llega a lograr (fig. 3). Se sugiere que siete (7) de cada diez (10) docentes tienen una percepción positiva de los resultados de su aplicación.

La Figura 3. Demuestra que seis (6) de diez (10) docentes, consideran que la técnica de síntesis ayuda al 29% de los estudiantes a tener fluidez verbal. Por otra parte, un intervalo de cuatro (4) de diez (10) encuestados, el 19%, manifiesta que ayuda a mejorar el desempeño docente. Cinco (5) de diez (10) docentes, el 24% señala que la técnica de taller mejora las competencias básicas de los estudiantes y tres (3) de diez (10) docentes, que el 14% considera que la técnica de simposio, mesa redonda; y estudio de caso, permite afianzar los contenidos e impulsa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta técnica produce nuevos parámetros de producción que permite optimizar y agilizar los procesos de comprensión basándose en una menor cantidad y una mayor precisión de la información, anclada en la imagen y el texto (Minervini, 2005). Efectivamente, desde la lectura psicoeducativa habitual, la temática puede parecer estrecha o equívoca, debido a que su formulación es desde posiciones en donde se puedan encontrar similitudes en relación con la literatura basado en la situación de aprendizaje de cada grupo de estudio (Baquero, 2002). El proceso de enseñanza-aprendizaje es categorizado como los conocimientos significados que se plantean en los mapas conceptuales para explorar y distribuir significados, expresando la jerarquía de los conceptos, haciendo gráficos de los diferentes niveles de inclusión, iniciando de lo general a lo específico (Costa Magna, 2001).

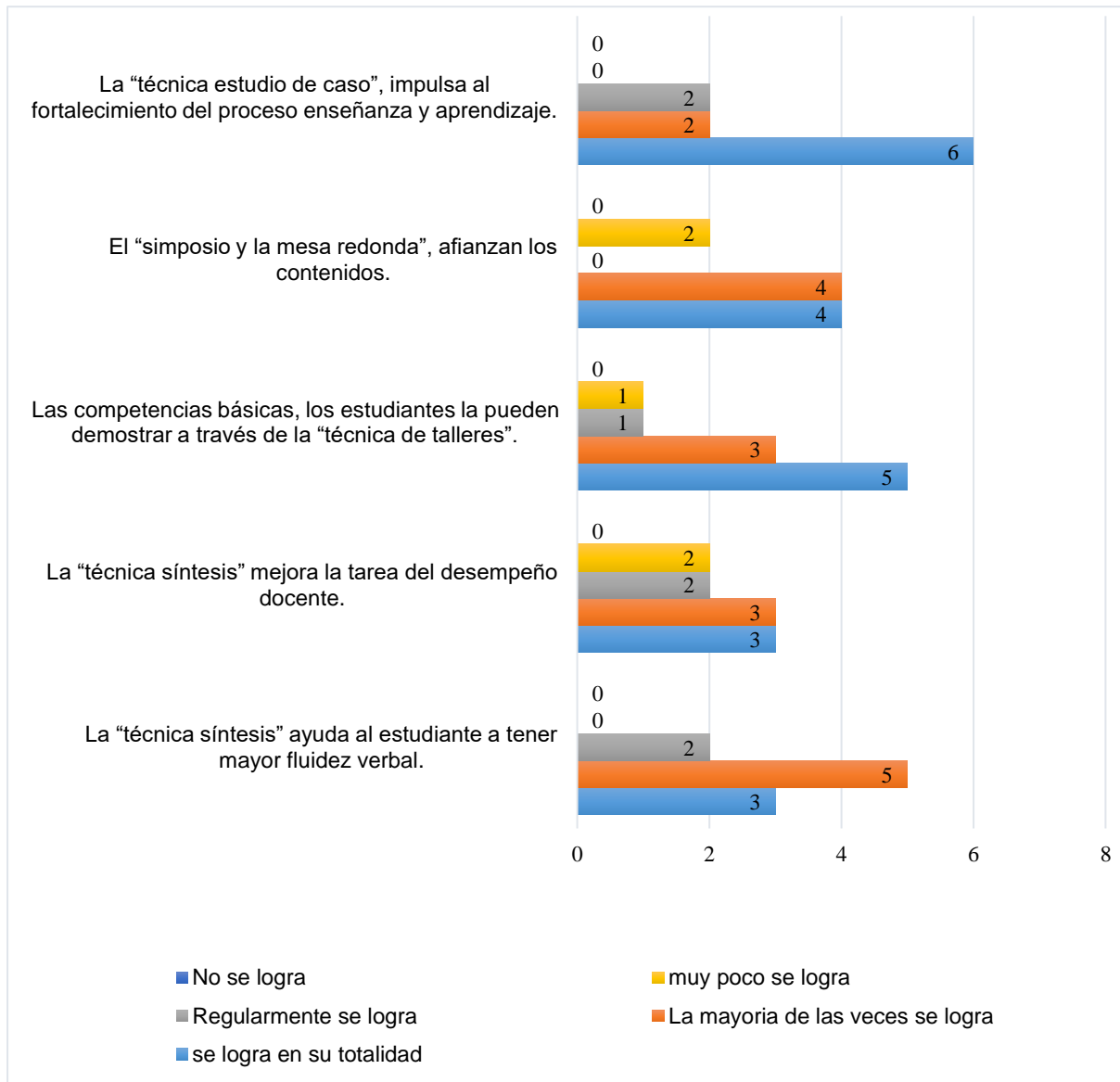


Figura 3. Técnicas andragógicas de comunicación.

Fuente: Encuesta realizada por los investigadores, aplicada a docentes de la Facultad de Educación, Economía y Psicología-CRUBO.

En la figura 4. se demuestra que un 50% de los docentes asegura que la técnica de mapa conceptual permite el desarrollo del pensamiento reflexivo de los estudiantes y la implementación de nuevas ideas; por otra parte, un 40% afirma que se logra en la mayoría de las veces y solo un 10% de los docentes está en desacuerdo y dice que regularmente se logra este objetivo a través de dicha técnica. Mientras que solo un 40% asegura que la técnica descrita anteriormente permite mejorar los procesos de enseñanza.



Un 50% de los docentes asegura que la técnica de discusión de tema permite el desarrollo de las habilidades de expresión oral en alumnos. En cuanto a la técnica de estudios de casos el 40% afirma que regularmente se logra el desarrollo de aprendizaje y un 60% asevera que en la mayoría y en su totalidad se logra el desarrollo del aprendizaje.

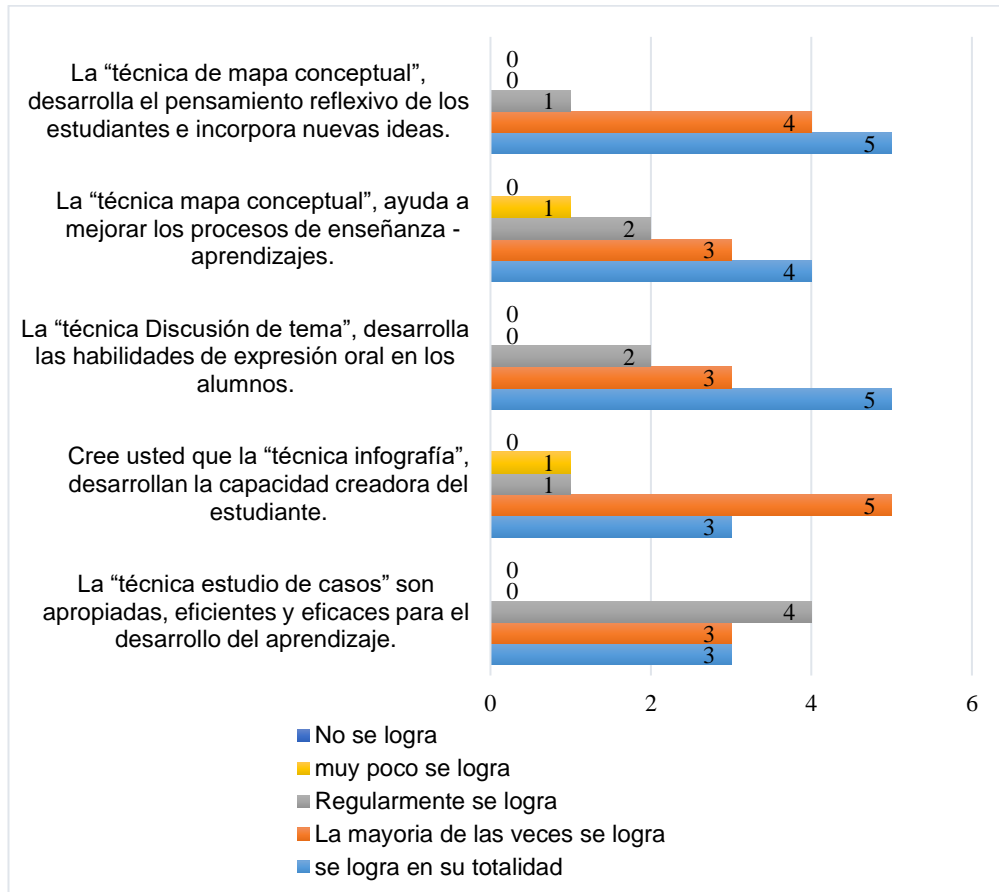


Figura 4. Técnicas andragógicas de desarrollo cognitivo y creativo. Fuente: Encuesta realizada por los investigadores, aplicada a docentes de la Facultad de Educación, Economía y Psicología-CRUBO.

En la Figura 5. Observaremos que el 27% de los docentes estima que la técnica proyecto crea nuevas habilidades para la investigación y seis (6) de diez (10) docentes, opina que el 23% logra constante comunicación con el docente; un 50% de los encuestados consideran que 19 % de la técnica encuesta en línea, mejora la experiencia de aprendizaje y el 30% de los docentes, concluyen que la técnica de PNI ayuda a



desarrollar las competencias que permite plantear el mayor número posible de ideas sobre un evento. Su objetivo es, antes de juzgar una idea o propuesta, considerar por separado sus aspectos positivos y negativos, así como otros que no caigan en ninguna de las primeras dos casillas. Muchas veces se tiende a juzgar una idea o tomar una decisión sin explorar a fondo sus implicaciones, o sólo se miran las positivas o negativas, según la decisión que ya implícitamente se haya tomado. Las técnicas proporcionan una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante a desarrollar proyectos complejos y significativos mediante el cual demuestra sus capacidades, habilidades, actitudes y valores acercándose a una realidad concreta, en un ambiente real (Maldonado, 2008).

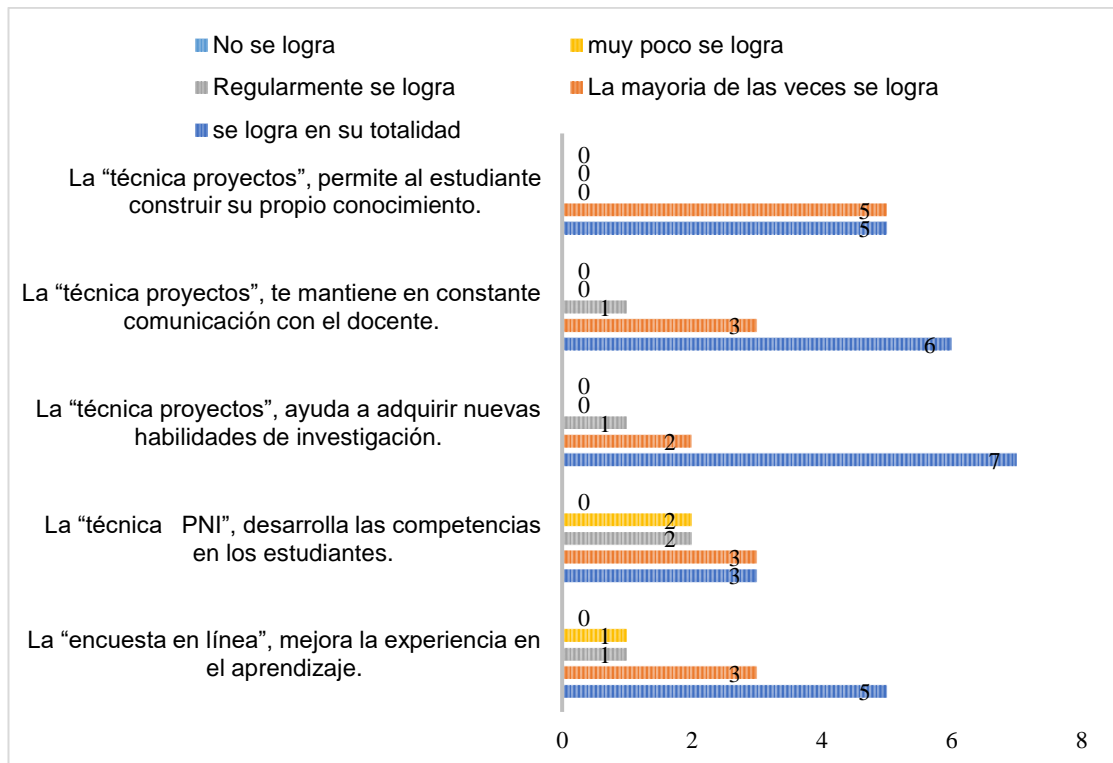


Figura 5. Técnicas andragógicas de investigación.

Fuente. Encuesta realizada por los investigadores, aplicada a docentes de la Facultad de Educación, Economía y Psicología-CRUBO.

ILUSTRACIONES

Las figuras (un original y dos copias) deben presentarse en su forma final para su reproducción. Cada figura debe estar acompañada de un título o una inscripción explicativa. No escriba ni el título ni la inscripción sobre la figura.



Los títulos y las respectivas inscripciones de cada figura deben ser escritos a máquina a doble espacio en hojas separadas en forma de listado. Detrás de cada figura debe aparecer el nombre de los autores, el título del manuscrito, el número y una seña que indique la parte superior de la figura, todo esto escrito tenuemente con lápiz. Cada ilustración (con su título e inscripción) debe ser inteligible en forma independiente del texto principal.

Conclusiones

El 70% de los encuestados consideran que la técnica de análisis propicia un aprendizaje significativo en los estudiantes de primer año de la facultad de ciencias de la educación del CRUBO.

Por otra parte, un 69% de los docentes encuestados, afirman que la técnica de proyectos; son esenciales para evaluar la construcción de conocimientos y mantener constante la comunicación docentes-estudiantes.

Un 45% de los docentes afirma que la técnica estudio de casos, permite el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizajes; debido a que posee una percepción positiva con relación al nivel de las competencias logradas a través de las herramientas andragógicas.

Referencias Bibliográficas

- Gómez, P. & Prado, Y. (2015) Modelo andragógico para el aprendizaje significativo de la investigación educativa. *Redhecs*, 19 (19): 52-56.
- Caraballo-Colmenares, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2):1-9.
- Alania, P. (2021). Estrategias andragógicas y competencias laborales de los estudiantes en un centro de educación básica alternativa de la región Junín. Universidad nacional de Huancavelica, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Caldera, R., Escalante & D. Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31, (88):15-37.



- González, R. (2022). Principios andragógicos y su relación con el aprendizaje significativo en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2021. Escuela de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo, Perú.
- Cerdas C; Rodríguez I.& Vargas S. (2021). Andragogía en los Estudios Sociales: su incidencia en el desarrollo del aprendizaje significativo con poblaciones estudiantes adultas de décimo año en el CINDEA Alberto Manuel Brenes Mora, durante el 2020-2021. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Cesar Vallejos.
- Hernández, Fernández y Baptista /Metodología de la Investigación & Espinoza, V. (2014). Manual de Redacción de Tesis. Panamá: OTEIMA.
- Cartagena-Beteta, M. (2008). Relación entre la Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (3).
- Rodríguez-Ávila, Y. (2007) El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio Sapiens. Revista Universitaria de Investigación 8, (1):147-159.
- Minervini, M. A. (2005). La infografía como recurso didáctico. Revista Latina de Comunicación Social, 8, (59).
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. Perfiles educativos 24, (97-98).
- Costamagna, A. (2001). Mapas conceptuales como expresión de procesos de interrelación para evaluar la evolución del conocimiento de alumnos universitarios. Enseñanza de las ciencias, 19 (2): 309-318.
- Maldonado-Pérez, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. Rev. Laurus, 14, (28), 158-180.



GESTIÓN DE CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD, NECESIDAD DE POTENCIAR LA CIENCIA Y EL DESARROLLO SOCIAL EN EL SALVADOR

CHANGE MANAGEMENT, THE NEED TO ENHANCE SCIENCE IN THE SOCIAL DEVELOPMENT IN EL SALVADOR

M.Ed. Darlene Brendhaly Mata Marroquín¹ Dra. C Maryuri García González²

Universidad de El Salvador, Profesora Universidad de El Salvador.

Email: darlene.mata@ues.edu.sv ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7740-5231>

Universidad de la Habana Profesora Titular –CEPES Cuba.

Email: maryuri@cepes.uh.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2734-6541>

*Autor de correspondencia: darlene.mata@ues.edu.sv

Fecha de recepción: 12/07/2022 / Fecha de aceptación: 13/10/2022

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses con otros investigadores u otras organizaciones académicas o científicas, todos están de total acuerdo con lo escrito en este informe y aprueban la versión final.

Contribución de autoría

Las 2 autoras participaron en las etapas de diseño de la investigación, recolección de datos, procesamiento, análisis y elaboración del texto, del mismo modo revisaron y aprobaron el contenido final.

Resumen

La década 1980 – 1990, fue particularmente difícil para la Universidad de El Salvador (UES), por las múltiples intervenciones militares y situaciones sociopolíticas en el país que, inevitablemente afectaron la dinámica y desarrollo universitario. Los docentes, estudiantes, directivos y trabajadores de manera general de la UES, tenemos el compromiso de rescatar y potenciar la posición de la universidad en la vida del país, en el desarrollo de la ciencia y en la visión que se tiene de ella. Es por ello que el objetivo propuesto desde los análisis que se realiza es proponer alternativas de solución ante la situación concreta que vive la universidad hoy.

Palabras claves: desarrollo, universidad, ciencia, impacto social



Abstract

The decade 1980 – 1990 was particularly difficult for Universidad de El Salvador (UES) due to all the military interventions and socio-political issues in the country that undoubtedly affected the dynamics and development of the university. Professors, students, administrators and all employees at UES are committed to rescuing and enhancing the position of the university in the country's daily life, this is in science development and in the vision of it. That is why, since the analysis carried out, the objective set is to propose alternative solutions to the specific situation the university is facing nowadays.

Keywords: development, university, science, social impact

Introducción

A mediados del siglo XX, muchas universidades en Latinoamérica buscaban su autonomía, y la Universidad de El Salvador (UES) no era la excepción. Además, se luchaba por tener una democracia universitaria y un cogobierno, que se ganaron en la reforma de Córdoba de 1918. No obstante, la autonomía que la Universidad de El Salvador pudo obtener con mucho sacrificio, fue pisoteada por las fuerzas armadas en múltiples ocasiones. Por ejemplo, los dos momentos fueron la de los años 1972 – 1978, y la de los años 1980 – 1984. En esta última, que se conoce como exilio universitario, secuestró la infraestructura de la UES – 26 de junio 1980 (Quintanilla, 2018).

En los años 1980 y 1990, la universidad de El Salvador padeció maltratos por parte de los gobiernos de turno. El autoritarismo de los militares se aferró en la universidad, atacando así a sus maestros, estudiantes y trabajadores en general. La universidad enfrentó una persecución que, a pesar de su caos, se negó a morir. Es por esto que la UES es un referente histórico de lucha.

Durante estos años de persecución, ¿Qué perdió la UES?; básicamente su autonomía, su buena imagen a la sociedad, su calidad académica, y su protagonismo como la única universidad pública del país. Lo anterior no es nada pasajero, sino un referente importante en la actividad académica actual de la UES. La historia leída por varios y vivida por muchos, debe ser motivo de reflexión y acción para el quehacer de la Universidad de El Salvador.

Es un desafío para la Universidad de El Salvador enfrentar las circunstancias que atraviesa a raíz de sus múltiples afectaciones socio políticas, y económicas.



Sin embargo, puede hacerlo a través de sus maestros, estudiantes, directivos y personal administrativo; por el sentido de pertenencia y entrega a la vida universitaria y al desarrollo de la UES. La vinculación de las actividades que hacen sus trabajadores, sin dejar de lado los ejes que mueven a la institución, puede hacer de la institución una fortaleza.

1. Fines de la UES

La Universidad de El Salvador (UES), fue creada para prestar servicios de educación superior y está reconocida en la Constitución de la República en el artículo 205. Si se lee cuidadosamente lo que la ley orgánica de la UES establece en el artículo 3 como parte de los fines de la misma, se considera que; podría existir una conexión entre todas las actividades que se desarrollan en la casa de altos estudios.

El artículo 3 de la ley orgánica literalmente dice:

- Conservar, fomentar y difundir la ciencia, el arte y la cultura;
- Formar profesionales capacitados moral e intelectualmente para desempeñar la función que les corresponde en la sociedad, integrando para ello las funciones de docencia, investigación y proyección social;
- Realizar investigación filosófica, científica, artística y tecnológica de carácter universal, principalmente sobre la realidad salvadoreña y centroamericana;
- Propender, con un sentido social-humanístico, a la formación integral del estudiante;
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad nacional y al desarrollo de una cultura propia, al servicio de la paz y de la libertad;
- Promover la sustentabilidad y la protección de los recursos naturales y el medio ambiente;
- Fomentar entre sus educandos el ideal de unidad de los pueblos centroamericanos.

En este sentido, el desafío está en cumplirlo, perpetuarlo y enriquecerlo. Después de establecer los fines de la universidad, en el mismo artículo 3 de la ley orgánica de la UES se manifiesta que: Para la mejor realización de sus fines, la Universidad podrá establecer relaciones culturales y de cooperación con otras universidades e instituciones, sean éstas públicas o privadas, nacionales o extranjeras, dentro del marco de la presente Ley y demás



leyes de la República. Sin menoscabo de su autonomía, la Universidad prestará su colaboración al Estado en el estudio de los problemas nacionales.

Por tanto, sus docentes, estudiantes, directivos y personal administrativo deben tomar el reto de consolidar su legado y enriquecerlo. La universidad de El Salvador ha luchado y le ha costado mucho dolor y sangre llegar hasta este momento, y no se dejará morir; como planteará el Rector Feliz Ulloa en 1980: a pesar de los avatares que enfrenta la UES, está, “se niega a morir”.

Para influir en la credibilidad y reconocimiento social de la UES, es necesario divulgar los resultados de las investigaciones, proyectos y actividades que se hacen desde todos los procesos y contextos universitarios; develando el rol de profesores, estudiantes, directivos y administrativos en la actividad cotidiana de la Universidad y los impactos de sus actividades.

El desempeño docente es un factor que se asocia de manera directa a la calidad de la educación (Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, & Valles-Ornelas, 2016). Por tanto, el profesor es un eslabón clave en la vida universitaria, y no solo para impartir docencia; también para investigar, socializar la ciencia, promover cultura en su máxima expresión desde la extensión universitaria; dentro y fuera del marco universitario. Relegar al profesor solo a la docencia es minimizar su labor.

El otro actor importante, en el rescate de la UES es el estudiante, porque es el que sale a contribuir a la sociedad y transformar su entorno tanto en lo económico, político, ambiental, cultural, social. Pero esto se logra si los docentes son ejemplo e incentivan a los estudiantes a seguir su legado.

La dirección de la Universidad, es un eslabón vital porque son los que toman decisiones y protecciones en la UES: por tanto involucrar a los directivos, sensibilizarlos en la necesidad de la investigación y de la integración de los procesos para ir ganando espacios y reconocimiento social en la UES; es clave.

Una vez sensibilizada toda la comunidad universitaria, se pueden proyectar acciones que contribuyan a la transformación de la educación superior en la UES y por consiguiente a su imagen social:

- Vínculo a las comunidades, potenciando el desarrollo social, local y comunitario desde las investigaciones realizadas en la universidad y la integración de estudiantes y profesores a su transformación.



- Proyectos conjuntos entre facultades, carreras y sedes universitarias diversas.
- Proyectos de integración universitaria y de cooperación nacional e internacional.
- Mayor vínculo de estudiantes en sus prácticas laborales a entidades de producción y servicio, contribuyendo a solucionar problemáticas reales.
- Potenciar la ciencia, la investigación científica, la innovación y la gestión del conocimiento en todas las áreas universitarias.
- Participación de la UES en las políticas de gobierno
- Protagonismo de la UES a través de las aportaciones a la sociedad como parte de la unidad de Proyección Social
- Divulgación del quehacer docente e investigativo (resultados) para elevar la credibilidad de la UES a nivel nacional e internacional
- Actualización de planes de estudio según la oferta y demanda en la sociedad
- Fortalecimiento de posgrados, programas atractivos y de relevancia social.
- Promocionar los intercambios y la cooperación entre universidades de la región.
- Apoyar la editorial universitaria en su inclusión en bases de datos reconocidas e incentivar la redacción de artículos con resultados para socializarlos en las revistas de la UES.
- Realizar proyectos académicos especiales, acreditación y búsqueda de alternativas para mayor impacto de los resultados.
- Entre otras

2. Estrategias de transformación en la UES

La participación de la UES en las políticas de gobierno incluye aspectos claves en propuestas de mejoramiento en salud, educación, social, cultural, investigación, económico. La trascendencia de estos aspectos de la UES a la sociedad debe ser trabajada desde un plan estratégico organizado.

Se puede empezar primeramente elaborando planes operativos por facultades, en el caso de la universidad central, y por departamentos, en el caso de las facultades (Occidente, Paracentral y Oriental). A través de un comité de estrategias institucionales, cada facultad o departamento crea su propio plan según el estado actual y deseado del país. Esto, conlleva a un diagnóstico de la realidad. Se debe aclarar la diferencia entre un plan estratégico y un plan operativo (ver cuadro 1).



DIFERENCIA ENTRE EL PLAN ESTRATÉGICO Y PLAN OPERATIVO		
Varianles	Plan estratégico	Plan operativo
Periodo	Largo plazo mayor o igual a 5 años.	Mediano plazo 2 a 3 años. Y corto plazo 1 año
Responde a	¿Qué queremos ser? ¿cómo lo haremos? (largo plazo)	¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién? y ¿Con qué? (corto plazo).
Énfasis	Búsqueda permanente para desarrollar la organización en el tiempo	En los aspectos ejecutivos y operativos (Día a día)
Alcance	A nivel de toda la organización	A nivel de unidades y divisiones
Relación	Lineamientos generales de la organización	Disgregación de Plan Estratégico en objetivos, programas y actividades menores
Incluye	Visión, Misión, Valores corporativos, Objetivos y estrategias corporativas	Objetivos indicadores de gestión, programas, actividades, cronogramas, responsables y presupuestos.

Cuadro 1 Fuente: Pezo, A.: Planeamiento y Análisis Estratégico: Un aporte para la educación profesional tecnológica en el Perú. Lima Perú: Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en Perú (FORTE-PE). 2001.

Luego de haber realizado dicho plan, cada facultad o departamento en conjunto, presenta oralmente los planes al comité de estrategias y se discuten los mismos para ser presentados y evaluados a las autoridades; se unifican los planes operativos y se realiza un conglomerado para tener un plan estratégico institucional bien definido. Desde la unidad de proyección social como eslabón que debe ser unido al resto de las actividades de la universidad y como tal, de la sociedad, sería interesante redefinir los objetivos de la unidad de proyección social de la UES; demostrando que es mucho más que obras sociales o culturales.



Objetivos generales de la proyección social

- Promover en la población salvadoreña la ciencia, el arte y la cultura orientados a la búsqueda de su propia identidad y contribuir en su proceso de desarrollo.
- Incidir eficazmente en la transformación del hombre y de la sociedad, contribuyendo al desarrollo económico, social y cultural de la población salvadoreña.
- Formar y capacitar el Recurso Humano que en constante contrastación con la realidad vaya penetrando en su esencia e incida en ella para modificarla en beneficio de las mayorías de la población salvadoreña.
- Fomentar en los Recursos Humanos el trabajo interdisciplinario contribuyendo a la solución de la **problemática nacional**.
- Formar profesionales que con juicio crítico e iniciativa produzcan ciencia y tecnología apropiadas a la **realidad salvadoreña**.

Tomado de: <http://proyeccionsocial.ues.edu.sv/index.php/proyeccion-social>

Durán Barraza R. (1989)

Si se escudriña a exactitud, muchos de los objetivos no se cumplen. Si se compara con la realidad, no existen resultados para resolver la problemática nacional salvadoreña. El docente debe estar al tanto de lo que se realiza en esta unidad y viceversa. Se regresa al punto de partida que es el de crear un plan operativo primero para vincular la docencia y la investigación. A partir de identificar la necesidad, se deben vincular los ejes anteriormente mencionados con la proyección social, contribuyendo al desarrollo económico, social y cultural de la población salvadoreña, como lo expresa uno de los objetivos de dicha unidad.

2.1 Divulgación de resultados del quehacer docente e investigativo para elevar la credibilidad de la UES a nivel nacional e internacional

La divulgación científica es un proceso natural del que investiga; por tanto, la universidad de El Salvador, debe divulgar todo lo que investiga a razón de democratizar el conocimiento y retroalimentar lo que ya existe. Esto es, comunicar a la sociedad los resultados obtenidos para una verdadera retroalimentación y seguir creciendo.



El divulgar no es mostrar lo investigado a personas que no saben del tema estudiado, sino se es capaz de enfrentar una verdadera crítica de la comunidad científica y generar debates serios y posicionarse en un buen lugar a nivel superior.

Gérard Fourez (1992) plantea que la divulgación de la investigación científica "*...consiste en una actividad de relaciones públicas de la comunidad científica que se interesa por mostrar al "buen pueblo" las maravillas que los científicos son capaces de producir*". De esta manera, la universidad tiene su protagonismo y trasciende los desafíos. La UES tiene el insumo, que son las investigaciones y resultados, pero debe divulgarlos para obtener su liderazgo ciudadano para la toma de decisiones públicas.

En este ámbito, según García, M., García, A. & Ortiz, T. (2021), se reconoce a la capacitación como un proceso que provee a los directivos de profundos conocimientos científicos, lo que les proporciona y desarrolla hábitos, habilidades y capacidades, permitiéndoles el desarrollo y activación de las competencias necesarias para el desempeño de sus responsabilidades y/o eliminar aquellas que les puedan dificultar el cumplimiento de las mismas, para de esta forma cambiar y mejorar sus actitudes.

Por lo que García, M; García, A y Ortiz, T (2016) plantean que se debe tener mayor capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad.

El fortalecimiento de las unidades de proyectos académicos especiales, por ejemplo, que tiene a cargo ciertas ofertas, tiene que estar a la vanguardia de la demanda de la sociedad de igual forma. En dicha unidad, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, por ejemplo, se tiene a cargo el Programa de extensión en idiomas extranjeros, CENIUES (central) y el plan complementario, también en la Facultad de Occidente. Si se habla del Programa de extensión en idiomas extranjeros, con propiedad, se establece que falta mucho apoyo en el área digital. Se ha mejorado la situación de pagos con NPE debido a la pandemia.

Una de las formas en que el programa puede trascender es el intercambio de nativos del idioma con alumnos que estudian los cursos de inglés y francés.



De igual forma con los maestros a cargo de los grupos. Otro punto importante es la búsqueda constante para la acreditación del nivel de los idiomas que ofrece el programa; por ejemplo, el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) en sus siglas en inglés que significa examen de inglés como idioma extranjero. Si la universidad tuviera convenios con el agente como ETS (*Educational Testing Service*) que significa servicio de exámenes educativos, la calidad académica de la universidad en sí fuera de mayor relevancia. Los alumnos que terminan sus 20 niveles de inglés pudieran tomar ese examen y ser auspiciados por la UES. Eso tiene un gran valor a nivel nacional e internacional.

De igual forma el **plan complementario**, que es el plan que ofrece dos años más de estudio para aquellos profesionales que terminaron su profesorado y quieren seguir estudiando para obtener su licenciatura, debe de igual forma ordenar sus procesos. Existen estudiantes que tienen problemas con notas de años anteriores, no se han podido digitar en el sistema Prometeo por muchos factores, muchas veces sencillos. La universidad debe dejar de lado muchas veces tanta burocracia y detenerse en mejorar procesos. Es aquí donde las universidades privadas le llevan ventaja.

Ser la universidad pública o del pueblo, no significa que va a estar atrasada en procesos de relevancia para la sociedad. En consecuencia, si bien los programas de formación académica de maestría se han multiplicado significativamente en la actualidad, la formación doctoral no había sido un tema prioritario de desarrollo; solamente el 2% de docentes ostenta el grado de Doctor en Ciencias en alguna especialidad; según plantean García, M; Mateu, M.M y Aguilar, M. (2019). Mejorar tal situación se vuelve clave para esta universidad, pues la capacitación de sus profesores en aras de alcanzar parámetros de calidad superiores para su claustro es la condición para su desarrollo y aporte al país.

2.2 Actualización de planes de estudio según la oferta y demanda en la sociedad

La actualización de los planes de estudio es una urgencia en la UES.

Las exigencias del mercado están enfocadas en un camino y los productos de la universidad están enfocadas en otro. De acuerdo a la secretaria de asuntos académicos de la UES, existen planes de estudio que datan desde hace más de 20 años; por ejemplo, la carrera de psicología tiene un plan de estudios del 2013, Idiomas del año 2002, medicina del año 1992, por mencionar unos ejemplos.



El cambio de la sociedad involucra desafíos que pueden ser solventados con la ayuda de los nuevos profesionales en su campo de estudio. Para esto, se vuelve imprescindible la investigación científica permanente para conocer las necesidades de la población. Existen algunas iniciativas para cubrir esta demanda en un primer momento; Escoto, R. G. (2015) plasma una propuesta de institucionalización e implementación de una nueva estructura organizacional que promueva y de apoyo al desarrollo de la investigación científica, como función académica sustantiva de la Universidad de El Salvador.

Dicho proceso de actualización de planes de estudio es un proceso riguroso; por lo tanto, se debe realizar de forma concatenada con las demás facultades y departamentos de la UES. Con los planes de estudio actualizados cada cinco años, contemplando la demanda real de la sociedad, existirá mayormente un vínculo entre el desarrollo económico y la educación. Molina J. (2016) establece que, a través del estudio de las demandas en educación, se generan empleos acordes a esa misma necesidad, y de esa manera existe un crecimiento económico.

Se hace mención en que se debe estudiar el mercado y demanda para que las carreras que ofrece la universidad vayan concatenadas al crecimiento a través de la oferta, y que dicho crecimiento puede ser retomado por las universidades en el sentido de impulsar proyectos considerando los profesionales ya graduados.

Consideraciones finales

- La Universidad de El Salvador fue creada para prestar servicios de educación superior y debe mantener su calidad académica a pesar de sus pérdidas en los años 80's y 90's. Dicha calidad no es un proceso fácil, pero se debe iniciar.
- La Universidad de El Salvador como parte del estado salvadoreño, debe incursionar en sus políticas y contribuir al desarrollo económico, político y social.
- La UES está llamada a elaborar un plan operativo y estratégico para trascender a nivel nacional e internacional.



- Cuando se menciona la Universidad de El Salvador, no se habla solamente de las autoridades, sino de todos los trabajadores y estudiantes que hacen de ella la única institución pública; por lo tanto, todos deben contribuir a su desarrollo.
- El involucramiento de las facultades y departamentos que conforman la universidad como tal, tienen un compromiso social y académico con la sociedad. Se debe entonces, actuar con seriedad y compromiso al realizar las actividades que
- corresponden, y no acomodarse a un ritmo de trabajo que no se apegue al deber ser de la institución.
- Tomar decisiones firmes para transformar la calidad académica de la UES, tiene un costo de sacrificio y lucha constante que se debe pagar por parte de los docentes. Al parecer no hay protagonismo para defender y transformar su curso.
- Los maestros son los primeros sujetos a participar en la transformación de la UES porque son los que están de cerca de los estudiantes. De qui pueden surgir ideas más reales que deben ser incluidas, en primera instancia, en el plan operativo.
- La UES no puede seguir fragmentada internamente – unidades de trabajo – porque cada vez más, se irá rompiendo una parte y luego será imposible lograr su unidad y fuerza.
- Se debe dejar el orgullo muchas veces para poder aprender y hacer bien las cosas por un tan solo fin; y es el elevar la calidad académica.
- Las características de la UES, la docencia, investigación y proyección social, no deben ser vistas ni trabajadas aisladamente en el quehacer universitario. Primero se deben romper barreras para poder trascender.
- La UES debe estar involucrada con las demás universidades a nivel nacional y de la región para intercambiar conocimiento y datos de relevancia como matrículas anuales, número de maestros permanentes u horas clase, investigaciones anuales, y otros rubros de interés para poder así evolucionar.
- El constante mejoramiento de la UES, a través de sugerencias e involucramiento profesional con la sociedad, elevará la calidad académica (docencia), investigación y proyección social. De igual manera, la búsqueda constante de la mejora académica abrirá paso a nuevos proyectos con universidades nacionales e internacionales.



- Si se cumple lo establecido en los fines de la universidad, entonces todo lo que se refiere a la calidad académica será una realidad. Se debe regresar al principio para poder encontrar el camino y hacer las cosas bien.
- El reto está sobre la mesa para quien quiera tomarlo y hacer mejores caminos. El docente y los directivos deben ser los sujetos ideales para tomarlo y empezar a trazarlo.
- La historia de la UES debe continuar en pie, solamente se deben emparejar ciertas situaciones que se pueden solventar poniendo del empeño de todos los hijos de la Minerva.

Referencias bibliográficas

- Constitución de la República de El Salvador. (1950). Constitución de la República de el El Salvador 1950. El Salvador. Obtenido de <https://www.jurisprudencia.gob.sv/DocumentosBoveda/D/2/19501959/1950/09/886F2.PDF>
- Durán Barraza R. (1989). *La misión de las Universidades en El Salvador*. Año CXIV Número 7-8 marzo-abril. ISSN:0041-8242
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/issue/view/114>
- Escoto, R. G. (2015). Importancia estratégica del desarrollo de la investigación científica en la Universidad de El Salvador. *La Universidad, Nueva Época, Número 26-27, abril-septiembre 2015*. ISSN: 0041-8242
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/779/704>
- FOUREZ, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica*. Ediciones Colihue. Buenos Aires, Argentina.
- García González, M., García Rodríguez, A. & Ortiz Cárdenas, T. (2021). Análisis desde la evaluación de impacto en la capacitación a directivos. *Avances*, 23(3), 248-268, <http://www.ciget.pinar.cu/ojs/index.php/publicaciones/article/view/629/1820>
- García, M., García Rodríguez, A. & Ortiz, T. (2016). Tendencias e impactos de la formación de competencias en la carrera Ingeniería Forestal. *Revista Pedagogía Universitaria*, 21(1), 65-75, <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA466783501&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=AONE&sw=w>
- García, M; Mateu, M.M y Aguilar, M. (2019). Fortalecimiento académico de la Educación Superior Salvadoreña desde la cooperación cubana. *Revista Referencia*



- Pedagógica. Año 2019. Vol. 7, No.2. Julio-Diciembre pp.283-298, ISSN: 2308-3042.
- López, Q. (2018). *La UES en el exilio: medidas académicas- administrativas de las autoridades, 1980-1984*. (Título profesional de Licenciatura en Historia, Universidad de El Salvador, El Salvador) **Repositorio** académico de la Universidad de El Salvador. Repositorio institucional:
<https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/19656/1/14103531.pdf>.
- Martínez - Chairez, G. I., Guevara - Araiza, A., & Valles - Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Xinhai*, 12(6), 123-134. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194007>
- Molina J. (2016). Inversión en educación y crecimiento económico a partir de la demanda. *La Universidad Nueva Época* Numero 31, octubre-diciembre 2016: ISSN:0041-8242 <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/768>
- Pezo, A.: *Planeamiento y Análisis Estratégico: Un aporte para la educación profesional tecnológica en el Perú*. Lima Perú: Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en Perú (FORTE-PE). 2001.



**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ: UN CAMPO EN CONFLICTO
DESDE EL ENFOQUE TEÓRICO DE PIERRE BOURDIEU**

**UNIVERSITY OF PANAMA: A FIELD IN CONFLICT FROM THE
THEORETICAL APPROACH OF PIERRE BOURDIEU**

Mario Enrique De león

Universidad de Panamá, Facultad de Humanidades, Departamento de Sociología. Panamá

Correo: mariodeleon.ilg@gmail.com Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7815-0883>

*Autor de correspondencia: mariodeleon.ilg@gmail.com

Fecha de recepción: 11/07/2022 / Fecha de aceptación: 15/10/2022

Resumen

En este trabajo reflexivo se analiza a la Universidad de Panamá utilizando la categoría de campo o microcosmo de Pierre Bourdieu. En un primer bloque se explica qué se entiende por campo, la lucha que implica cada uno de éstos y cómo se expresan en el mundo real. En un segundo bloque se justifica por qué la Universidad de Panamá es un campo y se describen las formas de capital que históricamente han estado activos en la institución universitaria. Por último, en un tercer bloque, se estima el peso social de la Universidad de Panamá, como campo relativamente autónomo, en la sociedad panameña.

Palabras claves: Pierre Bourdieu, campo, Universidad de Panamá, formas de capital, conflicto

Introducción

La propuesta teórica de Pierre Bourdieu, conocida como la teoría de la economía de las prácticas sociales, está conformado, principalmente, por cuatro categorías esenciales: formas de capital, campo, habitus y agente. En el presente texto sólo se ha trabajado con la categoría de campo para analizar el espacio social en estudio. Este ejercicio implicó un análisis diacrónico de la Universidad de Panamá para captar las formas de capital que han estado en disputa durante sus años de funcionamiento, como también, para estimar el alcance de sus fronteras. Es decir, hasta dónde llega su radio de influencia.

Toda reflexión teórica, además de ser un ejercicio de abstracción, es una aproximación a una realidad social fáctica y específica. Pero sólo una aproximación. De hecho, el razonamiento teórico tiene una relativa autonomía de lo real. Por esta razón, no debiese



ser confundido la realidad per se con lo planteado por medio de la teoría. Aunque esta última tenga la fuerte capacidad de explicación de lo real.

Que sirva en todo caso, este texto de análisis, como una guía para futuros trabajo de investigación que estén situados en la institución universitaria.

¿Qué es un campo según Pierre Bourdieu?

El campo es un entramado de relaciones sociales objetivas y continuas que configuran un sistema de posiciones sociales o de diferenciaciones sociales. Esas posiciones sociales son la estructura del campo y “se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes” (Bourdieu y Wacquant 1995, p.64). La estructura de un campo es un estado transitorio “de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha” (Bourdieu 1990, p.136).

Las relaciones sociales objetivas que configuran a un campo devienen en poderes específicos, o capital apropiado, que orientan las estrategias de los agentes⁷ dentro del mismo. Sin embargo, esos poderes específicos son independientes a la población que encierra el campo. Esto no indica que los agentes sean meras ilusiones, sino “que se constituyen como tales y actúan en el campo siempre que poseen las propiedades necesarias para ser efectivos, para producir efectos, en ese campo” (Bourdieu 2001, p.15).

Un campo es una construcción analítica⁸ que sólo puede ser definible históricamente. Para su construcción, el investigador, debe buscar qué es lo que ha estado y permanece en juego o en disputa, como también “los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios” (Bourdieu 1990, p.136). Para ello se necesita adoptar un modo de pensamiento relacional. Mismo que permite conocer a lo real como un entramado de relaciones constantes que son invisibles al sentido común, por tanto, eclipsadas por la experiencia sensitiva ordinaria y por las prácticas de los individuos.

El principal fundamento de todo campo, si admitimos con Strawson y Bourdieu, es la recíproca externalidad de los objetos que encierra. Es decir, el doble proceso de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad.

El juego y la lucha en los campos

Para Pierre Bourdieu las sociedades a las que asistimos, altamente diferenciadas, no son una totalidad única integrada por funciones sistemáticas, más bien un conjunto de esferas de juego con relativa autonomía entre ellas.

Al igual que los lebensordnungen de Weber, los “órdenes de vida” económico, político, religioso, estético e intelectual en los que se divide la vida social en las

⁷ Éstos se disputan las posiciones y, por ende, los beneficios y/o los bienes escasos en juego dentro del campo.

⁸ “construcciones bien fundadas en la realidad (cum fundamento in re)” (Bourdieu 2001, p. 107).



sociedades avanzadas, cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios (Bourdieu y Wacquant 1995, p.24).

Campo, espacio social y esferas de juego son sinónimos dentro de la “teoría de la economía de las prácticas sociales”. La Universidad de Panamá es una esfera de juego en la que se disputan formas de capital que se producen y reproducen dentro de ésta, en la que también prescribe sus valores particulares (educación pública, humanística, científica, laica) y posee sus propios principios regulatorios (de ingreso, permanencia y egreso; el estatuto universitario). Mismos valores y principios que definen los límites de la institución universitaria, en donde estudiantes, y docentes por otro lado, luchan acorde a la posición que ocupen, ya sea para cambiar, reconfigurar o conservar la estructura vigente.

Del mismo modo como en un torneo de fútbol. Todo juego implica competencia entre los que luchan por ganar el título de campeón. Todos los participantes compiten bajo el mismo reglamento establecido y los valores compartidos (fairplay). La estructura estaría dada por la tabla de posiciones de los equipos que luchan por obtener mejores posiciones o mantener la existente. Mientras el capital específico sería el deportivo y el simbólico que otorga el reconocimiento de ocupar un lugar en el podio o en aquellas otras que permiten participar en otras competencias internacionales.

Siguiendo esta analogía, todo campo, posee dos propiedades esenciales, la primera, es que todo campo es *un sistema estructurado de fuerzas objetivas* capaz de imponerse a todo que decida participar en él.

Cualquier campo refracta las fuerzas externas en función de su estructura interna, la cual explica por qué los efectos generados dentro de los campos no son ni la mera suma de acciones anárquicas, ni el resultado integrado de una intención concertada, aunque a veces tenga toda la apariencia de serlo: "la estructura del juego, y no un simple efecto de agregación mecánica, es lo que fundamenta la trascendencia, revelada por los casos de inversión de las intenciones, del efecto objetivo y colectivo de las acciones acumuladas" (Bourdieu y Wacquant 1995, p.24).

La segunda es que todo campo es *un espacio de conflictos y competición*. En la que todos los participantes luchan por monopolizar el capital específico que se produce en él.

Conforme progresan estas luchas, la forma y las divisiones mismas del campo se convierten en una postura central en la medida en que modificar la distribución y el peso relativo de las formas de capital equivale a modificar la estructura del campo. Ello confiere a cualquier campo un dinamismo y una maleabilidad históricas que escapan al rígido determinismo del estructuralismo clásico (Bourdieu y Wacquant 1995, p.24).



¿Cómo se expresa un campo en el mundo real?

El campo se expresa como una estructura de posiciones sociales o un sistema de diferenciaciones sociales. Cada una de las posiciones -que estructuran un campo- se definen históricamente

en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sea agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión condiciona el acceso a los provechos específicos que están en juego en el campo-, de paso, por sus relaciones objetivas con otras posiciones (dominación, subordinación, homología [intermedias, neutrales]...) (Bourdieu y Wacquant 1995, p.64).

El valor de las posiciones sociales viene dado por la distancia social entre los agentes y no por sí misma. Justamente porque son los agentes quienes se apropian de los capitales específicos que están en juego dentro del espacio particular. Los agentes que ocupan las posiciones más próximas entre sí tendrán mayores probabilidades de tener factores condicionantes parecidos, e inversamente, los agentes con posiciones más distantes entre sí tendrán menos probabilidades de tener factores condicionantes semejantes. De manera, que los agentes con posiciones más próximas en un campo tendrán mayores probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes, y así de producir prácticas y representaciones de una especie similar. Aquéllos que ocupan las mismas posiciones tienen todas las posibilidades de tener los mismos habitus, al menos hasta el punto de que las trayectorias que les han llevado hasta estas posiciones son ellas mismas similares (Bourdieu, 2001, p.108).

A esto Erving Goffman le llama el “sentido de la posición de uno”. Mantener más afinidades con unos que con otros son estrategias inconscientes. De hecho, explica Bourdieu (2001), que las

distancias sociales están inscritas en el cuerpo. De donde se sigue que las distancias objetivas tienden a reproducirse ellas mismas en la experiencia subjetiva de distancia, lejanía en el espacio que es asociada a una forma de aversión o una falta de comprensión, mientras la proximidad es vivida como una forma más o menos inconsciente de complicidad. Este sentido de la posición de uno es a la vez un sentido del lugar de los otros, y, junto con las afinidades del habitus experimentado en forma de atracción o repulsión personal, se encuentra en el origen de todos los procesos de cooptación, amistad, amor, asociación, etc., y de este modo proporciona el principio de todas las alianzas y conexiones duraderas, incluidas las relaciones legalmente sancionadas (p. 109).

¿Por qué la Universidad de Panamá es un campo?



En las sociedades altamente diferenciadas, como puede ser la panameña, el espacio social (o cosmos) está constituido por un conjunto de campos o microcosmos sociales relativamente autónomos. Cada uno de éstos está configurado por una lógica propia y necesidades específicas, “que son irreductibles a las que rigen los demás campos” (Bourdieu y Wacquant 1995, p.64). La particularidad de las propiedades, relaciones y procesos de un microcosmos son el contenido que hacen de éste un campo. Pero además lo hacen relativamente autónomo. Un campo podría ser, por ejemplo, el sistema escolar, el Estado, la iglesia, los partidos políticos, los sindicatos, entre otros.

Sin embargo, lo que define a un campo es lo que está en juego y todo juego requiere de una competición. Por tanto, todo campo es conflictivo, de lucha y si no surge entre los agentes-participantes un antagonismo entre ellos es “porque otorgan al juego y a las apuestas una creencia (doxa), un reconocimiento que no se pone en tela de juicio” (Bourdieu y Wacquant 1995, p.65). Pero ¿Qué es exactamente lo que está en juego en un campo? Precisamente el capital específico que se genera y se reproduce en el campo. En el caso de la Universidad de Panamá lo que está en juego es el conocimiento (capital cultural y tecnológico). En ella se libra una batalla entre estudiantes, investigadores y docentes por su apropiación.

En un campo, los agentes y las instituciones luchan, con apego a las regularidades y reglas constitutivas de este espacio de juego (y, en ciertas coyunturas, a propósito de estas mismas reglas), con grados diversos de fuerza y, de ahí, con diversas posibilidades de éxito, para apropiarse de las ganancias específicas que están en juego en el juego. Quienes dominan en un determinado campo están en posición de hacerlo funcionar en su beneficio, pero siempre deben tener en cuenta la resistencia, las protestas, las reivindicaciones y las pretensiones, “políticas” o no, de los dominados (Bourdieu y Wacquant 1995, p.68).

Todo espacio conflictivo implica una historia y, en ese sentido, la Universidad de Panamá fue única en su especie por casi medio siglo dentro del microcosmos estatal. Posteriormente fue rectora de todo el sistema universitario del país. A la fecha comparte esa función con las demás universidades del Estado. En esta historia la Universidad de Panamá libró una batalla para adquirir su autonomía y aún la mantiene -cuando es necesario- para conservarla. Particularidad que la diferencia del resto de sus homólogos.

En ella se ha generado y reproducido capital cultural entre sus agentes-participantes desde su inauguración. Pero también lo ha exportado -en gran parte- para el resto de los microcosmos que conforman a la sociedad panameña. Esa acción la ha llevado a cabo con la legitimidad de la sociedad a la que pertenece y con el aval que le otorga su inscripción formal en la legislación panameña. Propiamente ha sido el Estado quien ha delegado en ella su función de producción y reproducción de capital cultural.

No obstante, ese poder simbólico que el Estado panameño y su sociedad le han conferido, le ha proporcionado fuerza y status necesario para imponer principios de visión y división (particularidades de todo campo) del mundo social panameño. Para el primero de éstos ha definido criterios sobre qué es conocimiento y qué no es conocimiento.



Para el segundo, quiénes son los agentes con conocimientos y quiénes no (y de paso quiénes pueden instruir y quiénes no). Pero estos principios de visión y de división del mundo social no sólo los impone hacia dentro, también los ha impuesto hacia el exterior del campo.

El principio de visión lo ha impuesto por medio del desarrollo continuo de investigaciones. Éstas sentadas sobre la base de teorías, metodologías y técnicas que al cabo de ellas se traducen en resultados y éstos a su vez en narrativas objetivas sobre qué es conocimiento y qué no lo es. Además, de cómo éste se debe o no producir. Esta narrativa la han encarnado sus departamentos, facultades, institutos de investigaciones, su planta docente y sus estudiantes. Ella se puede palpar empíricamente en las intervenciones de sus agentes e instituciones dentro del campo (en clases, foros, congresos, publicaciones) y en el exterior de él.

Los casos más recientes y simbólicos, sólo para mencionar algunos, han sido la participación del decano de la Facultad de Medicina en la mesa nacional de “expertos” que trataban los efectos generados por la pandemia del SARS-CoV-2. Otros ejemplos cercanos han sido la participación de una delegación universitaria en la discusión nacional por la seguridad social y por las reformas constitucionales. De igual manera ha sido en las coyunturas más apremiantes del pasado nacional.

El principio de división del mundo lo ha impuesto -a lo interno- a través de las distancias entre estudiantes, profesores e investigadores. El primero debe aprender del segundo y éste último tiene la legitimidad para instruir. Entre los estudiantes se ha dividido al mundo social por medio de áreas del conocimiento, del número de créditos aprobados e índices académicos. Entre los docentes por medio de facultades, departamentos y una categorización que segmenta entre catedráticos, especiales, suplentes, regulares y no regulares.

A lo externo mediante el uso de los términos de “profesionales”, “expertos”, “especialistas” o “universitarios” para distanciarse de los analfabetos y del resto de los agentes de la sociedad que no hayan tenido la posibilidad de ingresar o concluir sus estudios superiores. Por tanto, en cuanto se habla de conocimientos en la sociedad panameña se acepta que los primeros sean la “autoridad” y los segundos los “profanos”.

Las formas de capital históricamente activos en la Universidad de Panamá

Las formas de capital que históricamente han estado activo en el campo de la Universidad de Panamá son cinco: el capital económico, cultural, social, político y tecnológico. El primero de estos capitales condiciona la posibilidad de ingreso, de mantenerse dentro del campo y de concluir con el sentido del juego (o sentido práctico) para los agentes. Para ingresar al campo se requiere pagar una matrícula semestral que no puede ser obviada por los participantes. Además, pertenecer al campo requiere de gastos o inversión en capital cultural y tecnológico objetivado, alimentación, pasaje, vestimenta, entre otros. Incluso, en capital cultural y tecnológico institucionalizado extra (dentro o fuera de la institución).



Paralelamente, el capital económico condiciona la posibilidad de dedicarse exclusivamente a los estudios superiores o parcialmente a éstos. La inversión de tiempo (exclusivo o parcial) es un factor cualitativo que condiciona la apropiación de los conocimientos (científicos y tecnológicos).

El capital cultural institucionalizado, al igual que el económico, es una condición de entrada. Para ingresar al campo universitario se requiere de las credenciales de culminación de los estudios secundarios. Pero no basta con éste, para ingresar también se necesita de capital cultural incorporado que permita a los aspirantes superar la prueba de conocimientos generales de primer ingreso. Este mismo capital, luego de superar el proceso de primer ingreso, permite el desarrollo (destacado, bien, regular o deficiente) de los agentes dentro del campo (en un proceso de retroalimentación). Esto se traduce en aprobación o reprobación de las materias y años escolares sucesivos. Incluso, condiciona la permanencia de los agentes dentro del campo.

En algunas escuelas existe un límite de reprobación por materia, por tanto, la falta de capital cultural apropiado para un campo puede excluir al estudiante del campo particular. El capital cultural objetivado (libros, revistas, etc.) son herramientas vitales para el rendimiento de las actividades académicas y necesarias para las luchas que se libran dentro del campo. De manera, que este tipo de capital no puede ser obviado.

El capital social para algunos aspirantes puede ser una condición de entrada. Pensemos en las madres o padres solteros (y no solteros) que necesitan de un familiar o amistad que le cuiden los hijos mientras asisten a la universidad o durante sus horas de estudios. También, en aquellos trabajadores que necesitan organizar su horario laboral de acuerdo con el horario de clases o en aquellos estudiantes que requieren de un permiso de sus familiares para poder ingresar al campo universitario. En otro sentido, el capital social (la pertenencia a un centro de investigación, museo, revista, observatorio, etc.), al igual que el capital cultural objetivado, es vital para el desarrollo de las actividades académicas y necesario para las luchas que se libran dentro del campo.

El capital político -que puede ser confundido con capital social y/o capital simbólico- es bastante particular de la Universidad de Panamá por el grado de politización de la institución en todo su desarrollo histórico y en todos sus estatutos (estudiantil, docentes y administrativos). A diferencia de otras instituciones académicas. Este capital hace alusión al poder de negociar, pactar o convencer que puedan tener los agentes dentro del campo. Mismo que aumenta si se pertenece a grupos estudiantiles, de representación o a instancias formales de toma de decisiones (asociación de estudiantes, Consejo General Universitario, Consejo Académico).

La pertenencia a estos grupos y la participación en estas instancias permiten la amplificación de la notoriedad de los agentes, la posibilidad de la hazaña heroica o profética y la de adquirir cierta autoridad política delegada⁹. Todos estos son especies de capital político, que para Bourdieu

⁹ “No está relacionado con una persona, sino con el producto de una transmisión limitada y temporal del capital de un organismo a la persona” (Meichsner 2007, p.15).



(1981, p.19) se generan dentro del campo político, a excepción del primero, que puede ser adquirido previamente al ingreso o fuera del campo político. En fin, este capital al igual que los demás es una herramienta útil para ganar beneficio de los bienes activos dentro del campo.

Por último, el capital tecnológico -en todas sus formas- es necesario para la disputa central. Esta es la lucha por la apropiación del capital cultural. La diferencia de este capital con los demás es que el resto han significado siempre un poder sustantivo en todo el desarrollo histórico del campo universitario. En cambio, el poder del capital tecnológico ha sido un poco intermitente en ese recorrido. Sin embargo, desde finales del siglo pasado este poder se ha sumado con la misma fuerza de los demás capitales por la tecnologización de todas las esferas de la vida social, entre ellas la científica y profesional. Actualmente en la práctica es una condición de entrada, a pesar de que aún no forme parte de los requisitos formales de entrada a la institución.

El peso social o posición de la Universidad de Panamá en la sociedad panameña

El peso social de la Universidad de Panamá es igual a la posición de la institución, como campo, en medio de un conjunto de otros microcosmos que conforman en un todo a la sociedad panameña. Esto es hasta donde influye la Universidad de Panamá en todo el universo social. Es decir, el poder de la institución universitaria en los distintos campos. Su poder se despliega en tres direcciones en todo el espacio social: en el campo de la economía, en el campo de la política y en el campo de la cultura. Aunque estas no sean las únicas, si son en las que mayor peso tiene la institución universitaria. En estos campos el capital universitario es valorado. Al primer campo le ha formado la fuerza de trabajo. En el segundo su rol de agitador y organizador fue decisivo en la batalla por la descolonización y en el tercero produjo las nuevas bases de identidad nacional que diera contenido a la lucha por la descolonización.

En el campo de la economía

La educación superior en Panamá ha transitado por distintas experiencias institucionales desde el siglo XIX hasta el XX. Todas éstas culminaron o se consagraron con la creación de la Universidad de Panamá¹⁰ (1935). Este hecho representa un punto de inflexión en la historia nacional, en tanto, la propia institución y sus resultados absorbieron todas las experiencias anteriores a ella y permean en adelante todo el campo de poder que tiene lugar en el universo social. La educación superior universitaria y la Universidad de Panamá son casi sinónimos durante el siglo XX¹¹. No sólo porque fue la única casa de estudio superior del Estado por medio siglo, sino por su activa influencia en los campos de la política, la cultura y de la economía. En estos tres es en donde mayor peso tiene y

¹⁰ Creada mediante el Decreto No. 29 del 29 de mayo de 1935. Bajo la gestión presidencial de Harmodio Arias Madrid. Su primer rector fue Octavio Méndez Pereira. Ha tenido distintos nombres: Universidad Nacional de Panamá (1935-1943), Universidad Interamericana (1943-1946), Universidad de Panamá (1946-hasta el infinito).

¹¹ De hecho, no ha existido ninguna institución en toda la historia de la república que haya jugado tantos roles destacables en la vida social cotidiana del país y en coyunturas trascendentales. Principalmente durante el siglo XX.



ha tenido el campo de la Universidad de Panamá y dónde más nítidamente se pueden percibir sus fronteras (lugar donde termina su influencia).

En el campo de la economía, el trabajo, es el puente entre el ser humano y la naturaleza. Hombres y mujeres por medio del trabajo modifican y adaptan la naturaleza en función de sus necesidades y producen objetos físicos como construcciones intelectuales. Este proceso está mediado por conocimientos acumulados que pueden ser adquiridos en las instituciones universitarias o en otras (formales o no) o por la experiencia social. Apenas una minoría de los trabajadores logran ingresar¹² a una institución universitaria y son en menor proporción los que egresan de éstas.

Sin embargo, a pesar de este hecho el peso de la Universidad de Panamá en el campo de la economía y en sus modelos de desarrollo ha sido directo (y viceversa). Debido a esta estrecha relación, el desarrollo histórico de la Universidad de Panamá no ha sido un plano homogéneo. Al contrario, ha estado ajustado a cada modelo económico. En ese sentido, la institución ha transitado por tres etapas con límites difusos.

En una primera (de 1935-1950) etapa, formó de manera planificada y premeditada a los cuadros gubernamentales que consolidaron el aparato estatal (Gandásegui, 2016). Este también fue el objetivo de todas las instituciones de educación superior que precedieron a la Universidad de Panamá. Incluyendo las del siglo XIX¹³. Para cumplir con esta misión, el Estado, tomó mayor atención a las disciplinas de docencia¹⁴, derecho¹⁵ y salud¹⁶.

En una segunda etapa (de 1945-1970) se formó a todos los científicos, profesionales y técnicos que trabajaron en el proyecto de industrialización mediante la sustitución de importaciones. Proyecto que fue reemplazado por la aplicación de políticas de ajuste a partir de la década de 1980. Esta etapa incluye, según Gandásegui (2016), “la formación de los científicos sociales que participaron en los proyectos desarrollistas de la década de 1970”.

¹² Según cifras preliminares del Instituto de Estadística y Censo (INEC) se matricularon a una institución universidad (oficiales y particulares) 181,879 estudiantes. Para el mismo año la población ocupada era de 1,868,602 (Cuadro No. 13: Encuesta de mercado laboral – agosto 2018-19).

¹³ Esto ha quedado documentado en los archivos de figuras notables vinculadas a la política, docencia, rectores de escuelas e institutos o secretarios de Instrucción Pública.

¹⁴ En la primera promoción de la Universidad de Panamá se otorgó 58 certificados en Educación y 13 licenciaturas en Derecho.

¹⁵ “Acabar con el enjambre de rúbulas que infestan los tribunales y son el terror de los reos y la desesperación de los jueces y autoridades” (Cantón, 1955, p.199).

¹⁶ El 21 de mayo de 1951, se funda la Escuela de Medicina dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas. Alcanzará su condición de Facultad Nacional mediante el Acuerdo número 1 del Consejo General Universitario del 3 de septiembre de 1953 (Del Vasto, 2010).



Por último, una tercera etapa (de 1989 a la fecha) sin objetivos. El país no cuenta -desde la fecha- con un modelo de desarrollo. En contraste con los objetivos trazados en las etapas precedentes. Guillermo Castro (2015) explicaría “que la incorporación del Canal a la economía interna (...) aceleró el desarrollo del capitalismo en el país de un modo que llevó a la liquidación de todo el sector productivo asociado al modelo anterior de desarrollo protegido, al tiempo que catapultaba una economía atrasada a la vorágine del proceso de globalización” (p.106). La carencia de un modelo productivo dificulta que el campo de la Universidad de Panamá se trace objetivos o engrane de manera productiva en el cosmos social.

Existe una estrecha relación entre la educación superior universitaria (en general) y la Universidad de Panamá (en particular) con los modelos de desarrollo¹⁷ que se han estado ejecutando en cada etapa del país. Esto es parte de la relación entre la superestructura y la base económica (desde la óptica de marxismo). Pero para nuestra propuesta Bourdieuna nos permite entrever las fronteras del campo de la Universidad de Panamá y su peso relativo en el campo de la economía. Se puede argüir, que a partir de esta premisa, la Universidad Tecnológica de Panamá¹⁸ ha ocupado, en esta última etapa neoliberal (y de mayor acumulación de renta¹⁹), ese espacio de influencia que antes ocupaba la Universidad de Panamá en el campo de la economía (de 1935 hasta 2000).

Debido a la propia forma en que el país se insertó en el proceso de globalización y el ajuste de la oferta académica de esta otra institución universitaria a esos intereses (sus estudiantes son más valorados en el mercado laboral). Sin embargo, el rector, Eduardo Flores, durante la pandemia señaló en los medios que entre el 80% y 90% de los trabajadores de la salud que hacían frente al SARS-CoV-2, eran egresados de la casa de Octavio Méndez Pereira. Lo que exige una mayor investigación para un diagnóstico categórico.

Pero indiferentemente a esta suposición se puede suponer con mayor seguridad la influencia de la Universidad de Panamá en otros campos como son: el político, la cultura y demás construibles. En estos campos, la Universidad de Panamá, mantiene su influencia, no con el mismo peso de otrora, pero relativamente significativa. De hecho, más que ninguna otra institución de educación superior del país, por lo menos, hasta el presente.

En los campos de lo político y la cultura: la construcción de la identidad nacional y del nacionalismo político

La sociedad panameña ha estado marcada durante todo el siglo XX por la presencia neocolonial de EE.UU., la presencia afroantillana, la extranjerización del espacio y la ruta

¹⁷ O la ausencia de modelos de desarrollo.

¹⁸ Desde su fundación (1981) y post-invasión formó a los ingenieros que recibieron el traspaso del Canal de Panamá y el área canalera, como también han estado formando a los ingenieros que construyeron la ampliación del Canal de Panamá y las demás estructuras públicas (carreteras, puentes, edificios, metro, etc.) que han reorganizado el espacio público, urbano y natural. Pero que además están vinculadas con las actividades de la zona de tránsito.

¹⁹ Renta vinculada a la posición geográfica del país y su dinámica económica de tránsito.



de tránsito. Estos hechos²⁰ generaron un nacionalismo político en función de alcanzar la soberanía del país y recuperar los territorios canaleros. También, un nacionalismo cultural romántico²¹, como diría Pulido Ritter (2017), en función de construir lo panameño. Es decir, determinar “la manera y la forma de estar y ser de los panameños en el mundo” (p.10) (la identidad nacional).

En Panamá el nacionalismo cultural romántico se contrapuso a la presencia afroantillana y a la extranjerización del espacio. Mientras que el nacionalismo político propuso una empresa de liberación nacional. Ambas formas de nacionalismo forjaron una narrativa de identidad nacional. Sin embargo, el nacionalismo romántico implica un proceso de exclusión y destilación de todo lo Otro que no es considerado panameño. Ese proceso es subjetivo y se sostiene sobre un pasado romántico, que en la mayoría de las veces, es recreado por la fantasía de los literatos.

Ambas formas de nacionalismo (el cultural y el político) pueden ser, para Pulido Ritter (2017), “una forma extrema de representarse la nacionalidad de un país” (p.11). Principalmente el cultural romántico. Lo extremo en este autor es el contenido (chauvinismo y xenofobia) propiamente de todo nacionalismo. En contraste, para otros autores, como Humberto Ricord (1991), el nacionalismo “es una adhesión militante a los elementos de la nacionalidad, en contra de otros elementos económicos, políticos y culturales, que como factores extranjeros rivalizan con lo

nacional” (p.2). Lo extremo (chauvinismo y xenofobia), en Ricord, no forma parte del contenido nacionalista, sino una deformación del nacionalismo.

Sin embargo, el objetivo propuesto -en este apartado- no es determinar que autor tiene la razón en cuanto qué es el nacionalismo ni su lado extremo, como tampoco valorar la importancia (o no) del nacionalismo en el acontecer nacional o justificar éste, sino analizar el rol de la Universidad de Panamá en la construcción de la identidad nacional (en el campo de la cultura) y en las conquistas políticas que reclamaban soberanía nacional (en el campo de lo político). Ambos hechos inseparables. Pero antes de proseguir se puede afirmar que el nacionalismo ha sido un poderoso discurso movilizador de masas y, como señaló Quirós Saavedra (2018), “ha contribuido a moldear el mundo occidental durante los últimos doscientos años” (p.57). En Panamá no fue la excepción.

El rol de constructor de identidad nacional, de agitador político y de formador de ciudadanos y fuerza de trabajo, de la Universidad de Panamá, es el peso o la posición de la institución en el cosmos social. Es decir, el poder de la Universidad de Panamá no se reduce a su propio campo, sino hasta donde llegan sus fronteras de influencia en toda la sociedad. En Panamá, la mayor influencia, de la Universidad de Panamá, fuera de su

²⁰ Estos hechos generaron un nacionalismo político y cultural, para bien o para mal, no es propósito de este trabajo valor los hechos.

²¹ Para Luis Pulido Ritter (2017) el nacionalismo cultural romántico es “un discurso que podría designarse como de larga duración, como afirmaría el historiador Fernand Braudel, que se expresa en la literatura, la historia y la filosofía con textos fundacionales que marcaron un hito en el desenvolvimiento del discurso romántico del país” (p.10).



propio campo, es decir, del mundo académico-científico, ha sido en el campo económico, cultural y político.

Esto ya lo han señalado, en distintas formas de análisis, ingente de autores nacionales. Por ejemplo: Dídimo Castillo en su obra “La Universidad de Panamá Un proyecto de la nación impulsado con la independencia”, Figueroa Navarro, en su ensayo “El aporte Cultural de la Universidad” o Pulido Ritter en la “Filosofía de la Nación Romántica” (de manera solapada). Por mencionar sólo tres casos. De manera, que los siguientes apartados se limitarán a estos dos últimos campos restantes.

En el campo de la cultura: la cuestión de la identidad nacional

El campo universitario ha jugado un rol determinante en los campos de la cultura y la política en Panamá. Tal vez, como en ninguna república del continente. Esto es porque la educación además de representar el motor de cambio que permite el progreso hacia la sociedad desarrollada²², como ha representado -este mito- en todos los países de América latina, también ha sido el mecanismo por el cual se ha combatido las amenazas²³ particulares que se han generado por el control de la posición geográfica. Rasgo distintivo de la historia nacional. Esas amenazas fueron: 1.- la presencia neocolonial de Estados Unidos de América y la falta de soberanía territorial, 2.- el transitismo²⁴ y el

²² El binario países desarrollados y subdesarrollados es un mito eurocéntrico que encubre las relaciones de dependencia del sistema-mundo capitalista.

²³ No estoy valorando aquí si algunas de estas amenazas fueron reales o no, justificadas o no, sólo las presento tal cual como fueron los hechos.

²⁴ “Con el ensayo de Méndez Pereira, por ejemplo, no se lee que el Canal -como epifenómeno que pueda ser de la modernidad- sea el culpable de que en Panamá se esté creando una psicología de “pueblo de tránsito”, sino que el descubrimiento mismo de Colón es designado como un mal, pues allí está el origen de la pérdida del hombre que deja el campo y la industria. La misma palabra tránsito que encierra al turista, como mercancía, denota una oposición a lo propio, a lo no fijo, a lo que no se establece en el espacio. La modernidad y el tránsito en Panamá son sinónimos de estar desarraigado. El tránsito está opuesto a la tierra, al interior, a lo permanente, como dice Méndez Pereira, con respecto a los españoles “en el Istmo no construyeron para la eternidad, sino para posadas en el camino, o para el comercio de tránsito para viajeros”. En fin, la “Zona de Tránsito” y el “Interior de la República” son dos expresiones metafóricas que pertenecen al mismo juego de relaciones, pues la primera nos remite a la superficie, a lo superficial y la segunda a lo profundo, a lo nacional... El “tránsito” es el extranjero, el antinacional, el lugar codiciado por los piratas, los colonialistas, el imperialismo. El “tránsito” es, como dijo Méndez Pereira, el mal que provocó el hecho que nos descubrieran. Si para Mariano Arosemena el “tránsito” era la oportunidad para que los poblados usufructuaran directamente del comercio, toda la crítica romántica de la modernidad panameña, por la construcción del Canal en particular, y por la modernidad de la llamada Zona de Tránsito, en general, fue precisamente la amenaza contra la lengua, la tradición, la religión, considerada como propia” (Pulido Ritter 2017, p.16).



subdesarrollo, 3.- la falta de identidad nacional²⁵, la marcada presencia antillana²⁶ en la ruta de tránsito y la extranjerización del espacio²⁷.

En el mismo momento de la fundación de la Universidad de Panamá se había desplomado la ilusión por el desarrollo nacional que prometía el Canal de Panamá desde 1904. Al respecto, Octavio Méndez Pereira (1987) señalaría lo siguiente:

Del Canal apenas nos ha quedado los mendrugos de los barcos y de los turistas que vemos pasar con otras banderas. Ni un túnel, ni un puente permanente para cruzar los dos pedazos de nuestra República, ni un gran camino carretero que resistiera los camiones de guerra de nuestro gran aliado, ni un comercio cuyo principal rendimiento fuera para nosotros (p.65).

Pero esta misma desilusión se puede encontrar con anterioridad en los poetas de la generación republicana, tal como los llamaría Roque Javier Laurenza (1933) en su crítica que lleva el mismo nombre. Este problema, que meramente era económico para los sectores dirigentes y de falta de tecnología e infraestructuras para el país, se entremezcló con el racismo²⁸ y la xenofobia de la época. Impulsada por la reacción romántica. Hecho que resultase en una molotov de nacionalismo romántico que alcanzaría su punto más vergonzoso en la constitución de 1941. Los esposos Biesanz (1993), en una resonancia magnética de la sociedad panameña de la época, señalaron lo siguiente:

Los ataques más virulentos y las medidas más restrictivas contra la “amenaza antillana” coincidieron o siguieron de cerca de períodos de depresión y de desempleo. Durante la prolongada depresión de los años treinta, se realizaron demostraciones que urgían la repatriación de los antillanos. Resentimientos efervescentes cristalizaron en leyes que prohibían la inmigración adicional de negros angloparlantes y que hacían casi imposible para aquéllos que ya estaban en el istmo, manejar negocios lucrativos o practicar sus profesiones.

²⁵ Eusebio A. Morales (en De la Rosa 1953) “Quien quiera que medite algo sobre la naturaleza y el alcance de nuestros males políticos y sociales tiene que llegar a la conclusión de que nuestro mal más hondo es la casi total ausencia del sentimiento de la nacionalidad en la masa del pueblo panameño. El sentimiento de la nacionalidad es nulo o es débil entre nosotros porque ese sentimiento no nace y se desarrolla sino al calor de dolores y de infortunios comunes, de luchas largas y sangrientas, del sacrificio de preciosas vidas y del martirio de algunos seres predestinados que vienen a ser finalmente los creadores de la nacionalidad, porque ellos han encarnado, condensado y revelado en sus obras, en sus vistas y aún en su martirio los pensamientos incoherentes y las aspiraciones intuitivas de todo un pueblo” (p.28).

²⁶ La novela fascista *Crisol* (1936), como la caracteriza Pulido Ritter (2017, p.59), del autor José Issac Fábrega, expresaba lo que para buena parte de los panameños blancos de intramuros consideraban sobre la población antillana. En *¿Es Panamá una nación?*, conferencia de 1956, dada en la Universidad de Panamá, Fábrega definió tres tipos de panameños, de los cuales marginó de la nación a los descendientes de antillanos de habla inglesa, a los campesinos analfabetas y los indígenas.

²⁷ Para el cincuentenario del Estado panameño “la discusión de los intelectuales giró en torno al “drama cultural” “que nos mantiene atentos a lo que nos viene de afuera, desconfiando siempre de nuestras propias potencias creadoras” [decía Isaías García en 1953:70] y a la necesidad de rechazar la “cultura barata importada de los Estados Unidos de Norteamérica” a través de la Zona del Canal, que era uno de los mayores obstáculos para el surgimiento y consolidación de una cultura propia”. Para Eudoro Silvera [1953:92] este era el origen del “sepelio” de la panameñidad” (Pizzurno 2010, p. 231).

²⁸ La Constitución de 1941 señalaba lo siguiente en su Artículo 23: “Son de inmigración prohibida: la raza negra cuyo idioma originario no sea el Castellano, la raza amarilla y las razas originarias de la India, Asia Menor y Norte de África.



La constitución de 1941, que privó a la ciudadanía a sus hijos, se diseñó con la intención de colocarlos en desventaja económica (p.319).

En este contexto surgió la Universidad de Panamá, y en sus primeros cincuenta años (1935-1985), se perfiló a construir una narrativa de identidad nacional que reacomodaría estos problemas de la época de sus albores. Por ejemplo, Al problema de falta de cuadros gubernamentales y del subdesarrollo les formó los profesionales y técnicos necesarios para el aparato estatal y la insipiente industrialización (mediante sustitución de importaciones). Al de la presencia neocolonial y la falta de soberanía territorial, lo resolvió formando y organizando una vanguardia estudiantil que alcanzaría su punto cúspide el 9 de enero de 1964 y, que posteriormente, se integraría a la propia institución como docentes, algunos a las negociaciones que pusieron fin al tratado Hay-Bunau Varilla y al proyecto desarrollista²⁹ llevado a cabo por los militares.

Mientras que al problema de la falta de identidad, de la presencia antillana y de la extranjerización del espacio, la institución universitaria, en un mismo movimiento, reemplazó a la idea romántica de lo panameño³⁰, que lo vinculaba con la lengua, tradiciones populares y la sangre hispana (y que había sustituido con anterioridad, como explica Pulido Ritter (2017), al territorio y al nacimiento, que en el siglo XIX se encuentra en Justo Arosemena y que persistió con la constitución de 1904), por el archivo, la esencia transhistórica y la historia de las ideas³¹ que impusieron los especialistas de la historia y la filosofía a partir de la década del cincuenta.

Con esta jugada maestra, la Universidad de Panamá, construye una narrativa de identidad nacional, inclusiva, que termina por madurar en la década del setenta. No fundamentada sobre el territorio, el acta de nacimiento, la religión, la raza, las tradiciones, la lengua o por las ficciones literarias. Sino a partir del archivo (la fuente histórica), la historia de las ideas y la esencia transhistórica del pueblo panameño. Esta fundamentación de la identidad nacional, a distinción de las dos anteriores, está intermediada por la metodología del análisis científico.

Su resultado es una nueva narrativa histórica, bien construida, sustentada (por fuentes primarias) y articulada en un discurso filosófico. A partir de ella se abrió un camino para la solidificación de la identidad nacional, ahora de manera inclusiva (con sus contradicciones), pero en función del nacionalismo político desarrollado en la época. Sin embargo, esto no resolvió -ni en el pasado ni en el presente- los problemas de la pobreza, la falta de seguridad social e infraestructuras. La realidad de las comarcas indígenas y de los afroantillanos de la costa atlántica ha mostrado un rostro desigual en contraste con otras regiones del país donde se asientan otros grupos.

²⁹ Ver las políticas de EEUU para América latina entorno a la Alianza para Progreso.

³⁰ La idea romántica de lo panameño surge con la creación de la Academia Panameña de la Lengua en 1926.

³¹ Es, en la Universidad de Panamá, que aparecen dos corrientes filosóficas para la década de los cincuenta, cuya preocupación será la creación de los fundamentos de la nación. Las dos corrientes son, por una parte, la esencialista, que está tempranamente planteada en el mexicano Samuel Ramos y, por otra parte, la historia de las ideas (Pulido Ritter 2017, p. 28).



En esa empresa de impregnar a la sociedad panameña de identidad nacional, entorno a la lucha por la soberanía, la propuesta cultural de la institución desbordó los claustros universitarios y se arrojó sobre la sociedad. Para esa misión la Universidad de Panamá utilizó todo tipo de reportorio hasta la fecha. La más frecuente, y herencia del Instituto Nacional por linaje de Octavio Méndez Pereira, fueron las conferencias (magistrales y todas las denominaciones existentes). Pero además fueron acompañadas por conciertos, responsos líricos, exposiciones de escultura y pictóricas, veladas literarias y musicales, semanas del libro, colocaciones de diversas estatuas en el campus universitario, congresos estudiantiles y científicos, obras dramáticas, viernes culturales (en la década del cincuenta y sesenta) a través del trabajo realizado por el Grupo Columna Cultural, actos folclóricos, la creación de la comparsa “Los come libros”³² (en la década de 1970), mesas redondas³³, Cursos Sabatinos Universitarios (1949) en Aguadulce para el magisterio de provincias centrales, cursos de extensión universitaria en David, Chitré y Santiago (1958), cursos dictados por el Instituto Politécnico en la provincia de Bocas del Toro (1979), publicaciones de clásicos nacionales por medio de la Editorial Universitaria³⁴, radiodifusión³⁵, televisión por medio de la Televisión Educativa³⁶ (canal 11), cine por medio del Grupo Experimental de Cine Universitario

³² Ver los estudios del profesor y folclorólogo, Francisco Paz de la Rosa, “*Cronología de las comparsas populares y su importancia en los desfiles del carnaval de la ciudad de Panamá*”.

³³ “De cuyas conclusiones germinaron ideas sumamente originales que cuajarían en entidades quince años más tarde (por ejemplo, el coloquio para la formación de museos en Panamá (1957), animado por la doctora Reina Torres de Araúz, tan profético y como de futurología; las mesas redondas acerca de los Canales Internacionales (1957) y la Educación en Panamá (1957), saturadas de hipótesis que aún no han perdido beligerancia. De estos dos últimos convivios se bautizaron libros que recogen las ponencias. Cabe no olvidar los seminarios en torno a la opinión pública (1958), los problemas agropecuarios (1959), el sindicalismo (1959), las ideas políticas (1960), la enseñanza audiovisual (1960) Y la sustitución de los Tratados firmados entre Panamá y los Estados Unidos (1959-1960), supremamente premonitorios y dicientes” (Figueroa 1985, p.122).

³⁴ “Indudablemente, ella ha superado lo que denomino la cultura de conferencias al vencer la oralidad y su frágil impronta atestando los anaqueles de infinidad de bibliotecas europeas, americanas e ístmicas con básicas versiones que a Panamá atañen con ingentes estadios del saber” (Figueroa 1985, p. 130).

³⁵ “En 1959, la Oficina de Información y Publicaciones recomienda la instalación, por etapas, de una “radiodifusora cultural de tipo universitario”. El año siguiente, se piensa armar una Emisora Universitaria y la Casa de Estudios lanza cinco programas radiales, a saber, “Del Pirre al Barú”, sobre temas de folclor nacional (Onda Popular), “La Universidad de Panamá en el aire”, sobre vida universitaria (Circuito R.P.C.), “Miradas al mundo”, de divulgación cultural internacional (Red Panamericana), “Obras famosas”, con piezas inmortales del repertorio musical (Radio Miramar) y “La Universidad de Panamá en el aire”, temas variados (Voz del Barú, David, Chiriquí). En 1961, se dieron 477 transmisiones anuales “mediante el aprovechamiento del mayor tiempo posible en las radioemisoras privadas” y aumentaron a ocho los programas. Hacia 1962, existe ya un Servicio Universitario de Radiodifusión, bajo la dirección técnica de Leopoldo Fuentes del Cid, el cual utiliza emisoras de propiedad particular... A partir de 1969, el interés específico por el invento radial y sus bondades cede notablemente en favor del apoyo irrestricto brindado al cine y a la televisión, que serán, a no dudarlo, las espectaculares novedades de los años setenta y ochenta, como tendremos la ocasión de comprobar en seguida. No obstante, hacia 1975, vemos, por sorpresa, que la Radio Universitaria produjo 67 libretos grabados sobre folclor nacional, vida del niño, programas políticos relacionados con el Tercer Mundo, de temas culturales varios y de salud comunitaria. En 1976, sabemos que la Radio y la Televisión Educativa están fusionadas con el Departamento respectivo del Ministerio de Educación (desde 1974 el gobierno japonés le presta asistencia). Hubo series radiales de folclor, sobre el Tercer Mundo, Historia y narraciones interesantes, entre otras” (Figueroa, 1985, p. 124).

³⁶ “El 18 de octubre de 1971, el Rector inauguró la Televisión Universitaria... La Televisión Universitaria-Canal 6 mana como apoyo de cátedra al profesor contribuyendo a la difusión de conocimientos generales, la divulgación de la ciencia, la tecnología y el arte, la educación social y la enseñanza de técnicas audiovisuales... En noviembre de 1973, por vez primera la Televisión Universitaria tuvo sintonía nacional y sus programas fueron transmitidos por los canales comerciales del país como había ocurrido con aquellos de la Radio Universitaria décadas más temprano. Se fabricaron series históricopolíticas y biográficas. En 1975, se planificaron varias de carácter educativo: a) Patrimonio Histórico;



(GECU³⁷) y el Cine Universitario. También, de esta gigante empresa surgieron: el Departamento de Cultura (1955), el Departamento de Expresiones Artística (DEXA), la Dirección de Extensión Cultural (1982) y las extensiones universitarias.

En definitiva, la influencia de la Universidad de Panamá -en el campo de la cultura- fue tan determinante que construyó la narrativa de identidad nacional que acompañó todo el proceso de liberación nacional. Esta identidad nacional, vinculada al nacionalismo político, perdió su hegemonía posterior a la invasión. Las bases sociales del nacionalismo político fueron liquidadas durante la cruenta invasión a Panamá.

Sin embargo, se mantienen las mismas bases de fundamentación de la identidad nacional (el archivo, la historia de las ideas y la esencia transhistórica), pero sin la fuerza centrípeta de la presencia neocolonial que mantenía a la identidad nacional en movimiento y girando sobre su entorno. La influencia de la Universidad de Panamá ha dejado de ser sustancial en el campo de la cultura. No obstante, mientras las bases de fundamentación de la identidad nacional se mantengan iguales tendrá presencia en este campo, pero con connotaciones distintas a las características del nacionalismo de otrora.

En el campo de lo político: el nacionalismo político

La universidad de Panamá ha incurrido en el nacionalismo político de manera simultánea y articulada en tres direcciones. Una primera dirección, desde los departamentos de filosofía e historia, construyendo una narrativa de identidad nacional sobre las nuevas bases de fundamentación (el archivo, la Historia de las Ideas y la esencia transhistórica) que impusieron los especialistas (el historiador y el filósofo) a mediados del siglo XX (hasta 1989). En una segunda, desde el movimiento estudiantil y desde el cuerpo de docentes, como actores principales de los acontecimientos más trascendentales entorno a lucha por la soberanía nacional y el problema del subdesarrollo. Una tercera, desde los distintas etapas -de la evolución- de lo conocido por nuestros días como la dirección de cultura, la radio, la televisión (Canal 11), la editorial universitaria y, principalmente, desde el GECU, como promotores culturales y popularizadores de conocimientos.

Desde los departamentos de filosofía e historia

En la primera dirección -los especialistas de mitad del siglo XX- lejos del axioma de la imparcialidad y del oficio aséptico, se comprometieron con un proyecto generalizado de

b) Biología Marina; c) Pueblos y Gentes; d) A tu salud; e) Salud Oral; f) Por la ruta del folclor... En 1976 la Televisión Educativa queda fusionada al Departamento de Radio y Televisión Educativa del Ministerio de Educación. Entre sus funciones [...] desta[caban] la de "producir programas de televisión de carácter educativo, científico y cultural, con la finalidad de proporcionar al televidente entretenimiento e información" y "contribuir a la divulgación de documentales y películas de valor cultural y a la vez colaborar en los programas de difusión de entidades y organismos oficiales" (Figueroa, 1985, p. 128).

³⁷ "Fundado en septiembre de 1972, formado por una pléyade de intelectuales que "asumen el hecho de que en Panamá el cine siempre estuvo y continúa en la actualidad bajo el control de las empresas transnacionales"... Entre 1975 y 1976, el GECU hizo siete películas las cuales inundaron los barrios marginales, escuelas, centros de instrucción, asentamientos, centrales obreras y seminarios de entidades estatales de capacitación política" (Figueroa, 1985, p. 126).



liberación nacional. Tal como había señalado Méndez Pereira³⁸ en su discurso inaugural. Algunos sin formar parte de un instrumento político (la mayoría) y otros como intelectuales orgánicos. Tampoco, faltaron los que sin intenciones se vieron envueltos por la época. Unos más comprometido que otros. Esto está ligado a que el desarrollo de las disciplinas de estos especialistas ha estado articulado a la construcción de un imaginario nacional. En ese sentido, han sido disciplinas con un compromiso cívico-ideológico e instrumentos de educación política en la conformación del Estado nacional y republicano, que en el caso de Panamá, no terminaba de Ser mientras mantuviera el enclave colonial en el corazón de su territorio. Esto lo sabían los especialistas y lo manifestaban en su oficio.

Si la Historia como disciplina dio un salto cualitativo de científicidad, en la institución universitaria, a partir de Carlos Manuel Gasteazoro, con Ricaurte Soler y Alfredo Castellero Calvo la disciplina rompió “con la imperante concepción de la historia como campo autónomo per se y muestran el papel ideológico que en nuestras sociedades desempeña la historia. Ambos llaman a no confiar en la lectura ingenua del documento, al mismo tiempo que recuerdan que el oficio [del] historiador no es inocuo, que está vinculado -quierase o no- a las disputas y conflictos que los grupos sociales sostienen en el transcurso del acontecer histórico” (Quirós, 2018, p.52). Soler, por ejemplo, para utilizar uno que grafique lo anterior, denunciaba la orgánica solidaridad entre los intereses oligárquicos del país y los intereses transnacionales del imperialismo.

El oficio de esta generación de especialistas fundadores de las nuevas bases de fundamentación de la identidad nacional y receptores-alimentadores de las ideas del nacionalismo político, no sólo estaba influido por la presencia neocolonial en el país, sino por todo el proceso de descolonización que empezaba a desarrollarse en la periferia (África y Asia) del sistema-mundo capitalista (a partir de la culminación de la Segunda Guerra Mundial), el ascenso de EE.UU. como nueva potencia hegemónica y de todos los movimientos antisistémico o contraculturales de occidente que buscaban su propia identidad negada por el liberalismo. Entre ellos el movimiento afroamericano, estudiantil, hippie, LGTB, feminista y el realismo mágico latinoamericano. En ninguna de estas experiencias, los filósofos e historiadores, fueron ajenos a los movimientos. Sus textos terminaron por geminar en el desarrollo de las ideas del nacionalismo político. Esto ocurrió en un movimiento de doble vía: del oficio científico y filosófico a las luchas y de las luchas al oficio científico y filosófico (en un periodo de cuarenta años).

Desde el movimiento estudiantil y el cuerpo de docentes

En la segunda dirección -el movimiento estudiantil y los docentes- alcanzaron a convertirse en el actor político más importante del primer siglo republicano y que con más ímpetu ondearon la bandera del nacionalismo hasta la firma del Tratado Torrijos-Carter (1977). Los Biesanz (en Pizzurno 2010) confirman esto, desde la década del

³⁸ “En las naciones débiles y pequeñas como la nuestra, sobre las cuales se ciernen los nubarrones del imperialismo, cultura general, ciencia e investigación significan más que, en ninguna otra, autonomía, personalidad y libertad”.



cincuenta, posterior al magnicidio de Remón Cantera (1955). El movimiento estudiantil como actor social preponderante se consolidó con la fundación de la Federación de Estudiantes de Panamá (FEP³⁹). Articulado, desde su origen (1943) hasta su desaparición (1984), por dos problemas centrales: 1.- la presencia neocolonial de EE.UU. y la falta de soberanía territorial, 2.- el transitismo y el subdesarrollo. Ambos ejes estuvieron trazados y atendidos por el nacionalismo político.

Al primero de estos problemas lo desató la ocupación militar norteamericana⁴⁰ sobre prácticamente todo el territorio nacional y el “despliegue de las redes de espionaje que operaban en nuestro país convertido en centro logístico de operaciones militares” (Pizzurno, 2010, p. 230) durante los años de guerra (1939-1945). Para el caso de Panamá se extendió hasta 1947. Esto no indica que con este periodo nazca el nacionalismo político panameño, como ideología, ni que a partir de estos hechos surja un sentimiento de rechazo a la presencia neocolonial.

Se ha señalado, que la cuestión de la identidad nacional se encuentra desde los albores de la república, pero fundamentada sobre otras bases (la raza, el fenotipo, la etnia, la lengua, la religión, las costumbres, el folclore) y preocupaciones (la presencia afroantillana y la extranjerización del espacio). Incluso, la mayoría de los historiadores -sobre el tema- se remontan hasta el siglo XIX con Justo Arosemena (sobre la base del territorio y el nacimiento). Del mismo modo, el sentimiento de rechazo a la presencia neocolonial se puede rastrear con anterioridad a estos hechos. Por ejemplo, en el propio acto de fundación de la Universidad de Panamá⁴¹, en textos de autores notables de la época y en hechos como el rechazo al Tratado Alfaro-Kellogg⁴² (1926), en las acciones de Acción Comunal o en el Incidente Pershing (1920).

Sin embargo, el nacionalismo y el rechazo total -de los sectores nacionalistas- a la presencia neocolonial se consolidó, como fuerza política, durante la década del cuarenta hasta la invasión a Panamá (1989). Aunque se puede encontrar luces de ésta, en la década del noventa, frente a la imposición del Centro Multilateral Antidrogas (CMA). Al segundo problema, es decir, del transitismo y del subdesarrollo⁴³, lo entendieron como

³⁹ Organización compuesta por la Unión de Estudiantes Universitarios (UEU) y la Unión de Estudiantes de Secundaria (UES). Se funda el 27 de octubre de 1943.

⁴⁰ “Al inicio de la segunda guerra mundial (1939) EEUU solicitó al gobierno panameño concesiones territoriales para la instalación de sitios de defensa fuera de los límites de la Zona del Canal. El entonces presidente de la república, Arnulfo Arias Madrid (ex miembro de Acción Comunal), “respondió con doce puntos reivindicativos, hecho que no fue del agrado al Departamento de Estado norteamericano” (Ávila, 1998: 21). Esto motivó el derrocamiento del presidente Arias por parte de la Asamblea Nacional. Hecho que evidenció una vez más la subordinación y los lazos de solidaridad entre las élites políticas (y económicas) de Panamá con los intereses del imperio norteamericano. Instalado el nuevo gobierno, dirigido por Ricardo Adolfo de la Guardia, se dieron la tarea de conceder 132 sitios (mayo 12 de 1942) con la condición de devolverlos después de la firma de los acuerdos de Paz. Estos fueron firmados el 2 de septiembre de 1945, sin embargo EEUU no cumplió con la entrega” (De León, 2018, p. 31).

⁴¹ Octavio Méndez Pereira en su discurso inaugural se refiere a la presencia neocolonial como nubarrones del imperialismo. A lo cual la universidad (cultura general, ciencia e investigación) redimiría a la nación de esa situación.

⁴² Tratado que entregaría el espacio aéreo y que comprometía a ciudadanos panameños, como carne de cañón, en las futuras guerras que EE.UU. estuviese participando.

⁴³ Este problema fue analizado desde los visores de la teoría cepalina del desarrollo y de la teoría de la dependencia. Esto da -un poco de- luces de por qué los estudiantes y docentes, vinculados a la tesis de la etapa, se aliaron, posterior al golpe de 1968, con los militares.



una consecuencia de la presencia neocolonial y de la falta de un proyecto nacional burgués, por tanto, el objetivo inmediato que se formularon (y el único) fue la eliminación de la presencia neocolonial, para el posterior desarrollo del país, a partir de las rentas que ingresarían por uso de la vía interoceánica. Bajo esta hipótesis planificaron sus acciones e influyeron en los distintos campos de la sociedad panameña. De modo que, la respuesta directa para ambos problemas fue: 1.- la organización de la lucha en las calles y 2.- orientar a la población para que se sumaran o respaldaran al movimiento nacionalista desde sus posiciones y campos.

Durante treintaicinco años, estudiantes y docentes, llevaron a cabo esta tarea dentro de un movimiento nacionalista que desbordaba su propio campo. Una de las primeras actividades realizadas, por los estudiantes universitarios, fue la organización del primer Congreso de la Juventud (1944). Emulando a la vanguardia nacionalista de los estudiantes mexicanos⁴⁴. De este congreso resultó la conformación de un futuro partido político: Frente Patriótico de la Juventud. Inmediatamente, a la consolidación de la FEP, los estudiantes lograron causar la primera derrota de la posguerra -a EE.UU.- en el campo de la política internacional. Detuvieron la aprobación del Convenio Filós-Hines (en diciembre de 1947⁴⁵).

Una década después, luego de cinco años de macartismo⁴⁶ durante el remonato, la Unión de Estudiantes Universitarios (UEU) y el Secretario General de la Universidad de Panamá, Diógenes Arosemena, organizan una “Mesa Redonda sobre los Canales Interoceánicos” (marzo de 1957). Esto como respuesta “a la reunión realizada en Londres para discutir la acción adoptada por Nasser” (Pizzurno, 2010, p. 241) en Egipto (Panamá no fue invitada al Reino Unido, pero sí participó EE.UU.). La nacionalización del Canal de Suez (1956) exacerbó las luchas de liberación nacional en toda la periferia del sistema-mundo capitalista y Panamá no fue la excepción del caso. Meses posteriores a la Mesa Redonda, la UEU hizo contacto con el nacionalismo árabe, en la VII Conferencia Internacional de Estudiantes (Ibadan, Nigeria), por medio de su presidente (Arellano Lennox).

Luego de estas experiencias y contactos, a final del mismo año, el movimiento estudiantil se radicalizaría en el II Congreso Extraordinario de Estudiantes. En este congreso los miembros⁴⁷ de la FEP se comprometieron con la recuperación de las tierras ocupadas por

⁴⁴ Estos se congregaron para rechazar las ideas nacionales socialistas (Pizzurno 2010, p. 235).

⁴⁵ “Ante las pretensiones de negociación de los sectores transitista del país, la vanguardia estudiantil -Federación de Estudiantes de Panamá- convocó a una concertación popular en el parque de Santa Ana, el 1 de septiembre de 1947. Dicho encuentro fue concurrido por todos los sectores opuestos a la permanencia de los sitios de defensa fuera de los límites de la Zona del Canal. En ella tuvieron la palabra: José Isaac Fábrega, Samuel Lewis, Sergio González (diputados), Eloy Benedetti (Frente Patriótico de la Juventud), Ovidio Díaz (Federación de Sociedad Cívicas Santeñas, Domingo Barría (Federación de Sindicatos de Trabajadores de la República de Panamá), Ella Ferguson, Rodrigo Molina, Hugo Víctor (Federación de Estudiantes de Panamá), Enrique Karlsson (Profesor), Cristóbal L. Segundo (presidente del Partido del Pueblo) (De León, 2018, p. 32).

⁴⁶ Recetas anticomunistas que EEUU aplicó dentro de sus territorios, pero que exportó en todo occidente. Es el prototipo de la Operación Condor. Ver Joseph McCarthy (1908-1957)

⁴⁷ Floyd Britton (presidió el congreso), Andrés Cantillo (escogido Secretario General de la FEP), Polidoro Pinzón, Eduardo Santos Blanco, Carlos Núñez, Ricardo Quiroz, Narciso Cubas, Virginia Ramírez, Luis Aguilar, Pedro Rivera,



el invasor. Su primera incursión en los terrenos canaleros se desarrolló el 2 de mayo de 1958. Esto es conocido como la Operación Soberanía⁴⁸.

Este acto trascendental denominado Operación Soberanía reafirma la aspiración permanente de la juventud universitaria de una revisión fundamental de los Tratados del Canal, cónsonas con las necesidades de las demandas y los derechos panameños, convencidos de que las reclamaciones parciales resultan equívocas y perjudiciales para Panamá, como lo demuestran los Tratados y Convenciones derivados del leonino y antijurídico Tratado de 1903. *Comunicado de la UEU, publicado en el diario La Nación, el 3 de mayo de 1958.*

Este hecho marcaría el inicio de la primera y única imposición, en toda la historia republicana, de un proyecto de los sectores populares (en este caso nacionalista) a los gobiernos de turno. “Por encima de las consideraciones económicas y de los temores que habían prevalecido hasta entonces” (Pizzurno, 2010, p.241). Pero del lado del vecino levantaría “una cortina de incompreensión”⁴⁹ sobre toda la Avenida 4 de julio (hoy Avenida de los Mártires), que zanjaba -físicamente- la zona canalera de la Ciudad de Panamá. En adelante izar la bandera panameña, dentro de la Zona del Canal, se hizo agenda de Estado. Mientras que el nacionalismo se hizo la nueva ideología hegemónica. Así lo hicieron sentir los estudiantes universitarios, el 5 de mayo de 1958, cuando se pasearon por el Palacio de las Garzas, con banderas en mano, recordándole al presidente de turno (Ernesto de la Guardia), que ese era “el primer paso hacia la conquista del territorio usurpado”.

Días después de su demostración de fuerza, los universitarios, mostraron su peso en la sociedad (en otros campos sociales), esta vez solidarizándose con las luchas emprendidas por los estudiantes de secundaria entre el 16 y 22 de mayo de 1958. Estos exigían más escuelas y menos cuarteles. Pero también menos cantinas⁵⁰. La Universidad de Panamá se transformó en la trinchera de los manifestantes⁵¹, luego de la suspensión de las garantías constitucionales entre el 22 mayo y 16 de junio de 1958. En este episodio los profesores universitarios y el rector de la institución asumieron el rol de intermediarios entre el gobierno nacional y la vanguardia estudiantil. De estas negociaciones concluyó el Pacto de la Colina⁵². El hecho demostró la relevancia y centralidad de la institucionalidad universitaria en la sociedad panameña (de la época). Ni antes ni después el poder de la Universidad de Panamá (como lo define Pierre Bourdieu), se hizo tan evidente en el espacio social. Mano a mano, la institucionalidad, se sentó con el Órgano

Carlos Jiménez, Odilio González, Blas Bloise, Humberto Brugiatti, Eduardo Berbey, Ricardo Ríos, Nicolás D´ Anello, etc.

⁴⁸ 25 estudiantes divididos en dos grupos entran en horas de la mañana a territorio canalero y colocan entre 75 a 70 banderas nacionales en el área verde de la parte frontal del Edificio de la Administración del Canal.

⁴⁹ Ver: Panamá América, 29 de diciembre de 1961

⁵⁰ Las cantinas y burdeles infestaban las ciudades terminales.

⁵¹ 11 muertos y centenares de heridos. El Instituto Nacional fue ametrallado por francotiradores.

⁵² Indemnización a los familiares de los fallecidos y heridos, impuesto de timbre de cigarrillos, libertad a todos los apresados y cumplimiento del Artículo 144 de la Constitución.



Ejecutivo, y de sus acuerdos, resultó la renuncia de ocho ministros de Estado. Entre ellos el de Educación.

Más adelante, antes que terminara la década del cincuenta, el peso de la vanguardia estudiantil, se hizo reflejo en el campo de la política internacional del país. Mediante la intervención del vicepresidente de la República, Temístocles Díaz, y el Ministro de Relaciones Exteriores, Miguel J. Moreno, en el concierto internacional. El primero, un 20 de octubre de 1959, en Río de Janeiro, declaró que aunque no se deseaba emplear la violencia en los asuntos canaleros, era el deseo de los panameños transformar el Canal en fuente de ingreso nacional, como Egipto había hecho con el Canal de Suez. El segundo, en la Reunión de Ministros de Relaciones Exteriores de la OEA (celebrada en Costa Rica) y en la XIV Sesión de las Naciones Unidas, declaró que los sentimientos de ondear la bandera panameña en la Zona del Canal no tenían más distinción de clase social, y en el segundo evento, denunció “a la administración del presidente Dwight D. Eisenhower por negarse a zanjar diferencias surgidas en relación con los tratados vigentes” (Del vasto 2010, p. 53).

Dadas las condiciones, el campo de la Universidad de Panamá, siguió profundizando su peso en el espacio social. Esta vez con los docentes a la cabeza de la segunda incursión en territorio canalero. Esta operación se llevó a cabo, el 3 de noviembre de 1959, pero fueron interceptados por la policía zoneita (a orilla del Hotel Tívoli) y obligados a replegarse. No felices con el resultado de la operación, los estudiantes universitarios, radicalizados, decidieron destruir los locales de capital norteamericano en la ciudad de Panamá: el Chase Manhattan Bank, Oficinas de las USIS, la Compañía Fuerza y Luz, la frutera Chirilanco y el Ferrocarril Transístmico. Estas acciones contrajeron 100 heridos y un nuevo acuerdo⁵³ -entre EE.UU. y Panamá- que pactaba “izar la bandera panameña en aquellos sitios de la Zona del Canal en donde sea enarbolada la bandera norteamericana”. Pacto que entraba en vigor a partir del 1 de enero de 1964.

Dicho acuerdo no se cumplió en la fecha estipulada, provocando la insurrección popular de mayor trascendencia. Este hecho cambiaría el curso de la historia nacional (9, 10 y 11 de enero de 1964). Pero en este hecho, tampoco faltó el peso de la participación de la Universidad de Panamá. Estudiantes y profesores tomaron rápidamente la vanguardia, a la salida de los institutores del perímetro, y permanecieron tres días en combate, con los estudiantes de secundaria y con todo el respaldo de la población (en una sola masa sin distinción). Además, durante los hechos organizaron (UEU, UES, FEP), en el Paraninfo Universitario, el Comité Pro-Rescate de la Soberanía Nacional. En él se declararon en alerta nacional y acordaron, en su primer punto, eliminar el Tratado de 1903, nacionalizar el Canal de Panamá y la negociación de un nuevo acuerdo con Estados Unidos de América. Por segunda vez (o tercera) el campo de la Universidad de Panamá se hacía central en una coyuntura y sus fronteras eran tan profundas que se hacían no rastreables en el espacio social.

⁵³ El 13 de junio de 1962.



En este punto histórico, los docentes y estudiantes universitarios combinaban los problemas de liberación del territorio nacional, con los de las reformas universitarias y los de justicia social, en una sola discusión, que alcanzó repercusión fuera del propio campo universitario. El clima que se respiraba en los distintos microcosmos -de la sociedad- era de una inevitable reestructuración. Este Periodo se abrió con el cambio de administración en la colina y con las Declaraciones de Principios que suscribían Marcos Robles y Lindon D. Johnson para negociar un nuevo tratado del Canal (Tres en Uno). Estos fueron los efectos inmediatos de la insurrección popular de 1964, de la profundización del movimiento nacionalista con las demandas populares y de las demandas reformistas, que eran particulares, de los universitarios.

Sin embargo, desde el primer momento, docentes y estudiantes, se mostraron reticentes a las negociaciones entre ambos gobiernos (1967). No sólo porque se negaban a un parche más al Tratado de 1903, sino porque repudiaban “al modelo oligárquico de gobierno, agotado en medio de denuncias de corrupción, destituciones y restituciones presidenciales” (Pizzurno, 2010, p. 244). Este periodo se aceleraría con el Golpe de Estado (del 11 de octubre de 1968) y repercutirá en el campo de la Universidad de Panamá.

Suspendido el campo universitario, por un tiempo de meses, a su reapertura reafirma la institución universitaria su posición -decidida- en la conquista del territorio ocupado. Esta vez de la mano guía de los militares y con dos rectores exdirigentes del movimiento estudiantil. Rómulo Escobar Bethancourt (1971-1976), primero, y luego, Eligio Salas (1976-1978). Para Peter Szok (en Pizzurno) esta redefinición del nacionalismo político tenía una visión más amplia (inclusiva) y universal. En este periodo, el peso de la institución haría ganar su autonomía vía constitución⁵⁴ y se presta al proyecto de liberación de los militares y a su proyecto desarrollista.

También docentes y exdirigentes estudiantiles formarían parte del equipo de negociación del tratado (Torrijos-Carter) que pondría fin al enclave neocolonial. Sin embargo, la dirigencia estudiantil y el cuerpo de docentes, con sus variantes ideológicas, pero unidos en un movimiento nacionalista, hasta el golpe, terminó dividiéndose⁵⁵ en dos: en aquellos que apoyaban al régimen militar y, por el otro lado, los que se oponían a éste. De esta forma se corona (1977) y desgasta (1989), el peso significativo de los estudiantes y docentes universitarios en el nacionalismo político.

En adelante, el nacionalismo político se tornó en un instrumento demagógico y anacrónico, al que no resulta efectivo -a estudiantes y docentes- para movilizar entre

⁵⁴ Con la Asamblea Nacional de Representantes de Corregimientos (los 505).

⁵⁵ “Las contradicciones internas en el Movimiento de liberación nacional entre el MLN-29 y el torrijismo que empieza a emerger a partir del setenta cuando deportan a Boris Martínez a Miami e incorpora a gran parte del movimiento estudiantil, intelectual, empresarial, indígena, campesino y de capas medias será la primera división que afectará la configuración de un movimiento social popular robusto democráticamente con capacidad de hacer un giro en dirección contraria al rumbo neoliberal que tomaba el país. De ahí, el fraccionamiento interminable que consecutivamente se ha ido dando en las fuerzas sociales populares” (Rodríguez 2018, p. 10).



propios y a la población en general. Además, que su razón de ser desapareció el 31 de diciembre de 1999 con la entrega del Canal de Panamá y su zona adyacente.

Pero esto no es un nuevo fenómeno exclusivo de Panamá. La globalización, y el desarrollo de las tecnologías y de las comunicaciones, han logrado, como plantea Pizzurno (2010), que los jóvenes estén más vinculados con el mundo que con los asuntos nacionales. “Por eso, la juventud del Oriente y del Occidente, del Primer y Tercer Mundo, de los países industrializados y de las economías emergentes, todas sin excepción compartan los mismos códigos de identidad” (p.268).

Pero no por ello, estudiantes y docentes universitarios, se han quedado tranquilos en los claustros universitarios. Cambiaron las luchas nacionalistas por las luchas contra las políticas de ajuste que implicaba la reducción de gastos sociales por parte del gobierno y reducción de los trabajadores en el producto nacional. En ese sentido, se han organizado frente a las políticas de desregulación, privatización, flexibilización, pero sin las fuerzas y masividad del pasado. Además, cumpliendo un rol secundario, en la retaguardia de los obreros de la construcción.

Cuadro No.1: Luchas del movimiento social y popular con participación de estudiantes y docentes universitarios (1989-2020)

1995	Contra las reformas al Código de Trabajo
1996-1998	Contra el CMA
1998	Contra la reelección directa propuesta por Pérez Balladares
1998	Contra la privatización del IDAAN
2001	Contra el alza del pasaje
2005	Contra la reforma de la Ley de la CSS
2006	Contra la ampliación del Canal
2010	Contra el 7% ITBMS
2010	Contra la ley chorizo
2012	Contra las minerías e hidroeléctricas, venta de los terrenos de Zona Libre de Colón
2019	Contra las reformas constitucionales
2020	Por los malos manejos en tiempo de pandemia (hambre, represión, desempleo, recorte universitario, flexibilización del código de trabajo, falsa moratoria, corrupción, etc.)

Elaboración propia



Referencias

Biesanz, J. y M. 1993 [1955]. *Panamá y sus gentes*. Panamá, Panamá: Universidad de Panamá.

Bourdieu, P. 1981. La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol. 36-37, 3-24.

Bourdieu, P. 1990. *Cultura y poder*. DF, México: Grijalbo.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva*. D.F., México: Grijalbo.

Bourdieu, P. 2001. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, España: Editorial desclée de brouwer, S.A., 2000.

Cantón, A. 1955. *Desenvolvimiento de las ideas pedagógicas en Panamá*. Panamá, Panamá: Imprenta Nacional.

Castro, G. 2015. Panamá: la construcción del futuro. *Tareas*, No. 149, 105-111.

De león, M. (2018). Raíces y desarrollo de la jornada heroica de diciembre de 1947. *Revista Cultural Lotería*, No. 537, 17-35.

Del Vasto, C. 2010. *Universidad de Panamá Orígenes y Evolución*. Panamá, Panamá: Editora Novo Art. Panamá.

Figuroa Navarro, A. 1985. El aporte Cultural de la Universidad. *Revista Cultural Lotería*, Nos. 354-355, 117-132.

Gandásegui, M. 6 de octubre de 2016. Flores: la Universidad y la investigación científica. *La Estrella de Panamá*. Recuperado de <https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/161006/flores-cientifica-universidad-investigacion#:~:text=Se%20B1ala%20que%20'es%20indispensable%20crear,inversi%C3%B3n%20de%20m%C3%A1s%20recursos%20econ%C3%B3micos%20>.



Meichsner, S. 2007. El campo político en la perspectiva de Bourdieu. *Iberoforum*, Vol. 2 (3), 1-22.

Méndez Pereira, O. 1987. Panamá, país y nación de tránsito. *Revista Cultural Lotería*, No. 367, 63-67.

Pizzurno, P. 2010. *Memorias e Imaginarios de identidad y raza en Panamá siglos XIX y XX*. Panamá, Panamá: Editorial Mariano Arosemena.

Quirós, J. 2018. Filosofía de la Nación Romántica las Coordinadas del Nihilismo. *Revista Lotería Cultural*, No. 540, 51-66.

Pulido Ritter, L. 2017. *Filosofía de la Nación Romántica*. Panamá, Panamá: Editorial Mariano Arosemena.

Rodríguez, A. 2018. La segunda república, los jóvenes y la configuración del movimiento social y popular. *Revista Cultural Lotería*, No. 539, 6-14.



**IMPACTO ECOLÓGICO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
EMPRESARIAL**

ECOLOGICAL IMPACT OF CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY

Damián Espino Castillo

Universidad de Panamá, Facultad de Administración de Empresas y
Contabilidad, Panamá.

Correo: damespino14@gmail.com Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9577-6431>

*Autor de correspondencia: damespino14@gmail.com

Fecha de recepción: 12/10/2022 / Fecha de aceptación: 13/12/2022

Resumen

El presente trabajo examina cuánta veracidad existe en los Programas de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), con relación a sus impactos ecológicos y sus compromisos medioambientales con la sociedad y el planeta. Se hace hincapié en el papel decisivo que tienen las empresas y compañías en estos impactos de orden social, laboral, económico y medioambiental en la sociedad y que son generados por los efectos negativos que causan sus actividades y procesos productivos, comerciales y de servicios. Asimismo, se establece que, en el mundo actual, las empresas para alcanzar un alto grado de competitividad, reputación y credibilidad necesitan que sus programas de Responsabilidad Social Empresarial cuenten con compromisos ambientales y de sostenibilidad creíbles y bien fundamentados.

Y es que se encuentran empresas que solo se ciñen a la “moda ecológica”, otras que entienden perfectamente la gravedad de las amenazas del cambio climático y algunas que han descubierto cómo obtener beneficios económicos con la variable ambiental en sus programas de RSE, sin importarles si realmente están contribuyendo a mitigar los impactos ecológicos que sus actividades producen.

Palabras Clave: impactos ecológicos, compromisos, preocupación, responsabilidad, medioambiente.



Abstract

This paper examines how much veracity exists in Corporate Social Responsibility programs, in relation to their ecological impacts and their environmental commitments to society and the planet. Emphasis is placed on the decisive role that businesses and companies have in these social, labor, economic and environmental impacts on society and that are generated by the negative effects caused by their activities and production, commercial and service processes. Likewise, it is established that in today's world, in order to achieve a high degree of competitiveness, reputation and credibility, companies need their corporate social responsibility programs to have credible and well-founded environmental and sustainability commitments. And it is that there are companies that only stick to the "ecological fashion", others that perfectly understand the seriousness of the threats of climate change and some that have discovered how to obtain economic benefits with the environmental variable in their CSR programs, without caring if they are really contributing to mitigate the ecological impacts that their activities produce.

Keywords: ecological impacts, commitments, concern, responsibility, environment.

Introducción

En la actualidad, mucho se habla de la gran importancia que tienen las empresas en la creación de un modelo de sociedad sostenible, ya que ellas constituyen los agentes principales que impulsan la economía en las naciones, generando significativos impactos en el orden social, laboral, económico y medioambiental. Estos impactos, sobre todo el medioambiental, han obligado a que los países elaboren leyes que, en muchas ocasiones, han resultado insuficientes para que las empresas reduzcan los daños y efectos negativos de los mismos.

No obstante, existen algunas que no han necesitado la existencia de esas normas, para adoptar decisiones voluntarias e unilaterales en esa dirección, lo que les ha permitido, a través de sus compromisos medioambientales, mejorar por un lado su reputación y credibilidad entre sus clientes y, por el otro, con sus acciones positivas han terminado ejerciendo cierta influencia en muchas empresas, que han considerado imitar algunas de sus prácticas.



Y no se trata de irse al extremo, como recientemente hizo el fundador de la marca de ropa técnica estadounidense Ivon Chouinard, quien donó su empresa valorada en más de 3 mil millones de dólares, a un fideicomiso que dedicará sus ingresos a proteger el medioambiente y detener la crisis climática. De lo que realmente se trata es que las actividades y procesos empresariales no estén reñidas con la necesaria reducción o eliminación de daños a la naturaleza.

De modo que la Responsabilidad Social Empresarial está obligando a las empresas nacionales y multinacionales a comprender que su economía competitiva y global está íntimamente ligada, no solo a la excelencia en sus actividades productivas, sino también por sus compromisos y estrategias con relación a sus empleados, al ambiente y a su entorno.

Con relación a este papel de las empresas, valga citar la forma tan acertada como lo describe el International Organization for Standardization (ISO, por sus siglas en inglés): “Las Empresas deben asumir su responsabilidad por los impactos que sus actividades tienen en la sociedad y el ambiente, las cuales deben:

- Ser consistentes con los intereses de la sociedad y el desarrollo sostenible. -Estar basadas en el cuidado ético y el cumplimiento de las leyes aplicables.
- Estar integradas en las actividades cotidianas de la organización”. (Citado por Martínez y Soza, 2014, p. 101)

Ciertamente, cada vez son mucho menos las empresas que no han tomado alguna postura con relación a estos temas, sin embargo, no estamos tan seguros de que siempre lo hacen, porque comprenden perfectamente la importancia, significado y la relación directa que guardan entre ellos. Por ello, con cierta frecuencia, tenemos que preguntarnos: ¿está realmente identificada una empresa con la sostenibilidad y responsabilidad o solamente le interesa vender sus productos y parecer sostenible, delante de los ojos de sus muchos consumidores? ¿Hay sinceramente una identificación con un cambio verdadero hacia la importancia del mantenimiento del ambiente o de su impacto social o simplemente se persigue estar a la moda ecológica, como una forma de engañar a los clientes para que se decidan por sus marcas o productos?

Muchas de las grandes empresas tecnológicas que utilizan inteligencia artificial gastan en energía y agua en sus centros de datos, por ejemplo, cantidades superiores a las que



muchas veces reconocen públicamente. Hace muy poco Microsoft estuvo involucrada en un escándalo sobre su consumo de agua.

Ya en 1987, la primera ministra noruega Gro Brundtland, vino a definir el concepto de Empresa Responsable y Sostenible como aquella que es viable económicamente, beneficiosa para la sociedad y sostenible ambientalmente y respetuosa con el entorno. Desde allí hasta hoy, muchas empresas han comenzado a incorporar en sus estrategias de negocio, la preocupación de manera creciente por el respeto y conservación del ambiente hacia un futuro sostenible. Benavidez Real en su obra “Responsabilidad Social. Historia”, lo describe de este modo:

“Los empresarios han sentido la necesidad de aplicar practicas responsables por cumplir los estándares establecidos por el estado y debido a que el ser humano se ha visto afectado por las implicaciones que estas tienen al producir un bien o servicio, ya que en esta influyen tanto la parte interna como externa de la organización afectando así con el mal uso de los recursos, a todos en general”. (Real, 2008, p. 11)

Mucho más reciente, vemos que todas estas preocupaciones ambientales vienen cobrando mayor interés cuando es evidente que el cambio climático, con su aumento creciente de las temperaturas, fenómenos atmosféricos cada vez más virulentos, derretimiento de los polos, aumento del nivel y temperatura marítima, entre otros efectos, están transformando negativamente las bases fundamentales de las sociedades modernas.

De allí que, en la Responsabilidad Social Empresarial con enfoque hacia los problemas ecológicos o ambientales, sea necesario que las empresas no solo desarrollen un nivel de conciencia sobre los mismos, sino que tengan muy claro lo que la sostenibilidad significa, el problema que realmente aspiran resolver y el impacto real de sus actividades o negocios en el ambiente. De esto puede depender mucho la efectividad, el alcance y la modificación que se logre.

Para Guerra A. 2007, citado por Cardona A. en su investigación: La Responsabilidad Social Empresarial. Concepto, Evolución y Tendencias: “La Responsabilidad Social es un concepto que ha ido ganando cada vez más importancia en el mundo de las organizaciones en los últimos años; la libertad de acción e iniciativa que debe caracterizar a las organizaciones en el mundo democrático y de libre mercado, no se debe contentar con sólo defender los intereses corporativos propios dentro del marco legal vigente, abandonando a su suerte las consecuencias secundarias, los impactos que generan las



acciones en el entorno social y ambiental. La ética de la responsabilidad por los efectos que la presencia en el mundo generan, exigen preocupación por el mundo presente y futuro, ser actores y participes del desarrollo y la solución de los más agudos problemas de la sociedad, la Responsabilidad Social Empresarial es una exigencia ética y una estrategia racional de desarrollo para la inteligencia organizacional”. (Cardona, 2009, p. 5)

Así que es posible que algún dinero que pretendan invertir en RSE, tenga mayor utilidad si lo destinan a promover proyectos de innovación sobre materiales o actividades nocivas para el ambiente o de investigación para una transformación sostenible de esos materiales, procesos o actividades.

Poe ello, para que una compañía o empresa realmente quiera ser auténticamente sostenible, debe preocuparse no solo de las ganancias que pueda obtener de sus actividades o de los posibles impuestos que puedan ahorrarse, sino también de los recursos y el tiempo necesario para lograrlo. Eso implica que, para conseguir ese propósito, la compañía debe realizar sobre todo a largo plazo, cambios innovadores y transformadores en su estrategia de negocios.

Hoy, hay cada vez más personas interesadas por realizar un consumo más consciente, y más preocupadas por pagar por productos y servicios que contribuyan a cuidar el medio ambiente. Por ejemplo, en un estudio realizado por la Fundación Empresa y Sociedad de España, sobre el comportamiento de los consumidores con respecto a la RSE se encontró “que un 90% de consumidores está dispuesto a pagar más por un producto o servicio que destine parte de su precio a un proyecto social (frente a un 70% en el caso de productos ecológicos y un 30% para productos dietéticos)”. (Niello, 2006, p.26)

Todo esto forma parte principalmente, o se está derivando de la eficacia de las estrategias de comunicación de las empresas, sobre sus actividades respetuosas con el medio ambiente y sus producciones sostenibles. De ese modo, consiguen atraer nuevos clientes y fortalecer la lealtad de los consumidores ya existentes.

Ya desde principios de los años 90, la RSE comienza a incluir con más fuerzas en sus programas dirigidos al mantenimiento, respeto y protección del ambiente y sus entornos, el marketing sostenible o marketing ecológico; coincidiendo con los años en que la sociedad empieza a mostrar una mayor preocupación por los problemas relacionados con la contaminación y daños al ambiente. Sin embargo, el green marketing es un concepto



que data de veinte años atrás, cuando la American Marketing Association lo introdujo en su primer taller sobre Marketing Ambiental, realizado en Chicago, Estados Unidos.

Desde ese momento las empresas o compañías están abandonando la moda que significó en un principio, las preocupaciones medioambientales con relación a la producción que realizaban, para convertirlas en un compromiso y una obligación para con sus clientes y para reducir el impacto que sus procesos causan a la naturaleza. Es decir que las empresas deben satisfacer las necesidades y preocupaciones de sus consumidores y a la vez deben generar un daño mínimo al medio ambiente. De allí que cada día se experimenta, por un lado, empresas que redoblan significativamente sus políticas dirigidas al cuidado del ambiente y, por el otro, aumentan en el mercado los productos sostenibles hasta el punto, que se considera que en el año 2021 se vendieron por ese concepto más de 150 mil millones de euros.

Ante esta realidad, el propósito fundamental del presente trabajo es analizar cuán veraces son los programas y compromisos empresariales hacia la sostenibilidad y el cuidado del ambiente y cuánto de ello puede interpretarse como una forma más de marketing de las empresas hacia sus clientes o consumidores.

Desarrollo

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE), término aparecido a mediados del siglo XX, viene a responder y preocuparse del deterioro ambiental que los procesos económicos y productivos están causando en la naturaleza y que se acentuaron aún más cuando muchos gobiernos creyeron necesario eliminar las normas y reglamentaciones que entorpecían los negocios y que, tímidamente, protegían el ambiente. Desde allí, las actividades empresariales comenzaron a estar condicionadas por los resultados, los efectos, la medición de sus propósitos sobre la calidad de vida, el desarrollo humano y el ambiente natural.

Eran tiempos en los que las empresas comenzaban a forjarse una reputación en función de sus preocupaciones por alguna causa social, y veían entonces la necesidad de dirigir alguna parte de sus excedentes financieros hacia el apoyo asistencial de algunas comunidades que tenían problemas sociales no atendidos eficazmente por los gobiernos de turno. Esto, en definitiva, va a conducir a una redefinición de los grupos de interés de las empresas, no solo ya de los inversionistas u accionistas, sino de los empleados, las comunidades, los consumidores, los proveedores y otros. No hay duda de que esta nueva



situación va a influir notablemente en el posicionamiento de las empresas en el mercado y la sociedad.

Hoy, la Responsabilidad Social Empresarial no solo es vista como parte integral de la estrategia de negocios de una empresa o compañía, sino que es un recurso que puede agregarle valor (no solo económico, sino social) y una variedad de ventajas competitivas, principalmente cuando en la actualidad las amenazas del cambio climático han hecho que la variable ambiental forme parte de la RSE.

Cada día crece el número de empresas que toman conciencia de la gran importancia que tiene para la operación de los negocios el equilibrio que debe existir entre el crecimiento económico, el bienestar de la sociedad y la conservación y protección de los recursos naturales y el ambiente. Esto, inevitablemente, las está dirigiendo hacia una preocupación mayor por ofrecer productos y servicios socialmente responsables.

Hace algún tiempo, el principal objetivo de las empresas era pura y llanamente de carácter económico y productivo. Hoy, le ha surgido un objetivo enteramente nuevo: la sostenibilidad empresarial y ambiental. La incorporación del desarrollo sustentable como parte de la estrategia de negocios de una empresa viene a constituir un cambio estructural profundo en la forma en que las empresas van a gestionar todas sus actividades productivas, toda vez que esta decisión afectará sus principales áreas sensitivas, así como los criterios que las han guiado hasta ahora, en una sociedad que, por otro lado, se ha vuelto más concientizada y más exigente. De allí que un numeroso grupo de empresas han comprendido que de su competitividad va a depender que tanto, en sus campañas como en sus modelos de gestión, la responsabilidad social esté firmemente enlazada con parámetros que velen por el uso sostenible de los recursos naturales.

Pese a esto, con alguna frecuencia se han detectado empresas que perciben que han obtenido escasos beneficios de sus compromisos con la comunidad y la responsabilidad social y ambiental, lo que las ha llevado a considerar tales prácticas organizacionales como gastos innecesarios o han desistido de seguir implementándolas. Así lo describe Romero Palacios, al señalar que: “En un gran número de las empresas la gestión ambiental es considerada como un gasto y no como una inversión que puede traer réditos positivos para la organización.



Se da el caso que cuando existe alguna crisis de carácter económico a una de las primeras acciones que se les da de baja como medida de ajuste es a la gestión ambiental; cuando en la realidad la responsabilidad social ambiental fortalece la imagen de la empresa”. (Palacios, 2019, p. 55)

Esto puede deberse, en gran parte, a cierto grado de marginación que se hace de la cuestión ambiental dentro de la empresa o la poca importancia que la misma tenía en su planificación. Mientras existen otras, donde la integración de criterios ambientales y sociales a sus estrategias productivas, lejos de ser una expresión auténtica por los problemas de tipo ambiental y sus impactos, son verdaderas promociones de marketing sobre los consumidores, con independencia de si representan acciones sostenibles o algún tipo de asistencialismo a corto plazo.

Recientemente, han venido apareciendo las que han encontrado una forma de obtener ganancias de sus programas de RSE, simulando con mucha sutileza una conciencia ambiental, climática y social inexistente. Entre ellas están las grandes empresas mundiales de la agricultura y la alimentación y sus programas de secuestro de carbono, donde pagan a los agricultores para cuidar bosques, manglares y siembra de árboles que generan los llamados créditos de carbono, que después venden a un precio superior al que pagaron, lo que les permite seguir contaminando en todo el planeta. Y todo esto en complicidad con las empresas que supuestamente miden, certifican y verifican, el dudoso carbono que se absorbe o secuestra, ya que no existen métodos precisos de medir los diferentes intercambios gaseosos que se producen en la Tierra.

Lo cierto es que las llamadas externalidades negativas sobre el ambiente natural y sobre la sociedad, que iban apareciendo con la actividad productiva y comercial de las empresas, están relacionadas directamente con la generación de dividendos o ganancias de las mismas. Solo después de ello se advirtieron sus impactos ecológicos y la necesidad de contribuir socialmente a detener o mitigar sus efectos perjudiciales. Nuñez 2003, citado por Burgos y Vidal en su estudio “Una Visión de la Responsabilidad Social Ambiental en el Ecuador”, al referirse a los problemas ambientales que genera la actividad productiva, asegura lo siguiente: “La responsabilidad ambiental implica que las empresas han de asumir las externalidades que genera su actividad productiva adoptando un enfoque de carácter preventivo frente a los retos medioambientales, un compromiso



en iniciativas que promuevan la responsabilidad ambiental, así como el desarrollo y la difusión de tecnologías respetuosas con el medio ambiente”. (Burgos y Vidal, 2018)

La RSE y los compromisos medioambientales pasaron a ser elementos imprescindibles en los modelos de negocios de aquellas empresas que querían participar con mayor éxito en economías cada vez más competitivas.

Sobre esto, se refiere Romero Palacios al explicar lo siguiente: “La empresa que es responsable con el medio ambiente busca optimizar la utilización efectiva de sus recursos, adopta políticas de cuidado de preservación y cuidado del medio ambiente, capacita a ejecutivos y trabajadores en estas prácticas, crea líneas de producción de bajo impacto o de cero impacto ambiental, exige a sus proveedores la adopción de prácticas similares en sus propios negocios y motiva a sus clientes hacer responsables del cuidado ambiental”. (Palacios, 2019, p. 56)

De allí crece el interés de las mismas por transmitir o comunicar eficazmente, no solo sus actividades respetuosas con el entorno, sino también sus estrategias de producción sostenible.

Existen tres áreas principales en los que las empresas pueden incorporar sus preocupaciones o compromisos medioambientales. Pueden introducir cambios en el proceso de producción o de prestación del servicio, así como en su diseño; igualmente los pueden hacer en los sistemas y formas de gestión de la propia empresa. Los dos primeros cambios que se mencionan, apuntan a realizar modificaciones del proceso tecnológico, de tipo organizativo en la forma de producir y de anticipar cualquier impacto ambiental que el producto o servicio puede causar durante su vida útil. Mientras el último, atañe a las formas cómo se controlan y valoran los resultados que las empresas obtienen durante su gestión.

Para mayor claridad, dejemos que sea Ludevid en su obra “La Estrategia Ambiental de la Empresa”, quien nos describa las fases de este proceso de ambientalización: “En una primera fase, la empresa suele plantarse los problemas de contaminación y de residuos una vez generados, intentando mitigar y reducir su impacto negativo en el medio ambiente a través de diversos procedimientos de tratamiento. En una segunda fase más avanzada, las empresas procuran intervenir en los procesos de producción o de prestación de servicios, a través de la adopción de «tecnologías limpias». Es decir, incorporan nuevas formas de producir o de brindar el servicio con menos utilización en energía y materiales,



con menos emisiones contaminantes y con una menor producción de residuos. En la tercera fase, todavía más ambiciosa, las empresas incorporan la preocupación ambiental al diseño de sus productos y servicios. No se trata aquí solamente de la producción, sino del producto o del servicio mismo. Se trata de diseñar este producto o servicio de modo que se puedan «anticipar» los efectos ambientales de su fabricación y, sobre todo, de su consumo y utilización posteriores, así como de su conversión final en residuo”. (Ludevid, 2004, p. 8)

Sin embargo, estos cambios no tendrían la influencia que se espera si las obligaciones ambientales que los mismos generan no van acompañados de una participación activa de la dirección general de la empresa y los mandos medios o departamentales que, entre otras cosas, deben ser muy conscientes de que los gastos en medio ambiente tienen retornos o beneficios solamente a largo plazo y no siempre se pueden medir en términos económicos o monetarios. La mayoría de las veces aparecen como beneficios intangibles, que van desde la generación de un buen ambiente laboral, los valores y competencias que refleje su personal, hasta la reputación que haya conseguido una buena marca de algunos de sus productos.

Toda empresa que realmente muestre preocupación por los posibles riesgos o impactos ambientales negativos, que se puedan generar total o parcialmente de sus actividades, productos o servicios, debe estar en condiciones de prevenirlos o, en el mejor de los casos, evaluar mediante un sistema de indicadores, las probabilidades de ocurrencia. Estos riesgos pueden encontrarse en un proceso productivo específico, en el uso de una materia prima que amenaza la salud de los trabajadores o en los costos económicos que sean generados por la conducta ambiental de la empresa.

Al llegar a este punto, nos queda más que claro, que las declaraciones de las empresas, así como sus programas dirigidos a preservar el medioambiente, no son suficiente evidencia de que las mismas están seriamente comprometidas con aportar a la solución de los grandes problemas que el cambio climático está introduciendo en la vida sobre el planeta. Es preciso que tales acciones sean sostenibles en el tiempo y que no constituyan, en el fondo, trucos de una falsa sensibilidad hacia las cuestiones ambientales, con el fin de engañar sobre todo a los consumidores. Así también están las que han encontrado en la variable ambiental una oportunidad adicional para hacer negocios y obtener beneficios económicos.



Son muchas más las empresas que sí son conscientes de que los problemas medioambientales amenazan la existencia misma de la humanidad y han adoptado compromisos reales para contribuir a su superación. Éstas últimas son las que entienden perfectamente que no solo fueron creadas para generar empleos y obtener utilidades, sino que deben participar activamente en el desarrollo social y la preservación ambiental, vitales en el fortalecimiento de la imagen de la empresa y en el mejoramiento de su eficiencia administrativa y productiva.

Así como encontramos empresas pequeñas, grandes o globales, que demuestran tener un compromiso serio con la conservación de los recursos naturales y la lucha contra el cambio climático, hay otras que suelen engañar a los consumidores, haciéndoles creer que adquiriendo sus productos están ayudando a cuidar el planeta. Así se anuncian con productos con etiquetas de “eco”, “verde” y otras denominaciones; mensajes de “sostenible”, “respetuoso”, “reciclable”; productos que se señalan naturales cuando no todos sus ingredientes lo son y afirmaciones de “servicios ecológicos” sin aportar prueba o evidencia alguna que los respalde. Estas saben perfectamente que su objetivo es embaucar a los consumidores, ya que reconocen que muchos de ellos buscan elegir empresas y marcas comprometidas con la preservación del medioambiente.

Hoy, las preocupaciones empresariales sobre los impactos sociales y ecológicos que las actividades comerciales y productivas provocan, representan para las empresas un asunto a considerar de manera prioritaria y permanente. “Ser una empresa ambientalmente responsable es considerar todos los impactos ecológicos que generan en sí la producción y la puesta en operación de la empresa. Todo empresario y/o dirigente de una empresa, indistintamente de su tamaño y del área a que ésta se dedique puede y debe orientarse a un enfoque de mejores prácticas ambientales de producción inocua, tomando siempre al ambiente como un elemento imprescindible para el desarrollo de sus actividades, puesto que este enfoque asegurará a las generaciones futuras su desarrollo” (Picho, 2020).

Para ello es preciso que las empresas no se limiten a respetar normas jurídicas impuestas por los gobiernos, sino que busquen las alternativas tecnológicas que procuren mejorar sus actividades productivas y reduzcan al mínimo sus impactos sociales y ambientales.



Conclusiones

No existen dudas de las empresas que se comprometen con el impulso y desarrollo de actividades relacionadas con la Responsabilidad Social Ambiental alcanzan muchos beneficios de orden cuantitativo como cualitativo. Muchas tienen retornos a largo plazo y no siempre pueden medirse en términos económicos o monetarios. Entre ellos figuran el mejoramiento en la tasa de retorno de sus inversiones, la disminución de sus costos de producción, la generación de un buen ambiente laboral, el aumento de la reputación e imagen de sus marcas o productos, estímulos a la innovación y la competitividad hacia el desarrollo de nuevos productos y servicios compatibles con la protección del medioambiente.

Crear y garantizar un modelo de sociedad sostenible es en la actualidad una responsabilidad primordial de las empresas y compañías en el mundo, toda vez que ellas constituyen los agentes principales que impulsan la economía en las naciones y sus procesos, productos y servicios. Son ellas las que generan significativos impactos en el orden social, laboral, económico y medioambiental. Por eso, se observa cómo muchas han ido abandonando la moda que en algún momento significaron las preocupaciones relacionadas con la protección del ambiente, para convertir sus acciones en genuinos compromisos y obligaciones con sus clientes y la naturaleza. Estas reconocen que muchos consumidores buscan elegir empresas y marcas comprometidas con la preservación del medioambiente.

Todavía existen muchas empresas donde no existe una clara o real identificación con la sostenibilidad y la responsabilidad social y ambiental. Solo las mueve el interés de vender sus productos y parecer sostenible delante de sus consumidores y la sociedad en general. Entre ellas están las que toda inversión en la variable ambiental es considerada un gasto innecesario y solo se limitan a tratar de aparentar que cumplen mínimamente con las exigencias o normas gubernamentales. También están las que procuran que esas inversiones les generen beneficios económicos importantes, con independencia de si sus acciones son sostenibles o no.

Las bases fundamentales de las sociedades modernas están siendo transformadas y modificadas negativamente, como resultado de los efectos del cambio climático, con el aumento creciente de las temperaturas, fenómenos atmosféricos cada vez más virulentos, derretimiento de los polos, aumento del nivel y temperatura marítima, entre otros.



La comprensión de estos procesos y el desarrollo de un nivel de conciencia sobre los mismos está haciendo que las empresas y compañías se vean, cada día más, en la necesidad de adoptar acciones concretas dirigidas a atenuar los efectos perniciosos sobre el ambiente, respondiendo así a las preocupaciones de sus clientes y ejerciendo cierta influencia sobre proveedores, inversionistas, autoridades gubernamentales y hasta en otras empresas.

Un número considerable de empresas, en la actualidad, saben perfectamente que para participar con mayor éxito en economías más competitivas, deben tener incorporados en sus modelos y estrategias de negocios a la RSE y dentro de ella, criterios sociales y ambientales a la hora de definir sus actividades, proyectos y programas. Ellas han ido adquiriendo conciencia de la extraordinaria importancia que tiene para la operación de los negocios el equilibrio que debe existir entre el crecimiento económico, el bienestar de la sociedad y la conservación y protección de los recursos naturales y el ambiente.

La incorporación del concepto de desarrollo sustentable, como parte de la estrategia de negocios de una empresa, viene a constituir un cambio estructural profundo en la forma en que las empresas, van a gestionar todas sus actividades productivas, ya que esta decisión afectará todas sus áreas sensitivas más importantes, así como los criterios que las han guiado hasta ahora, en una sociedad que se ha vuelto más concienciada y exigente.

Las empresas tienen tres áreas principales en los que pueden incorporar sus compromisos o preocupaciones medioambientales. Pueden introducir cambios en el proceso de producción o de prestación del servicio, así como en su diseño. Igualmente los pueden hacer en los sistemas y formas de gestión de la propia empresa. Asimismo, deben mostrar preocupación por los posibles riesgos o impactos ambientales negativos que se generan en esas áreas y que pueden encontrarse en un proceso productivo específico, en el uso de una materia prima que amenaza la salud de los trabajadores o en los costos económicos que sean generados por la conducta ambiental de la empresa.

Es preciso que los consumidores estén atentos a las estrategias de marketing que promueven las empresas y sus declaraciones sobre la RSE y los problemas ambientales de la sociedad, ya que muchas solo tratan de hacerles creer que sus preocupaciones sobre el cambio climático y sus efectos perjudiciales son verdaderas y sinceras. La decisión que tomen los consumidores desde aquí, es sumamente importantes para la salud de nuestro planeta.



Referencias Bibliográficas

- Burgos P., G., y Vidal P. J. (febrero 2018). Una visión a la responsabilidad social ambiental en el Ecuador. *Revista DELOS Desarrollo Local Sostenible*, no.31 (febrero 2018). <https://www.eumed.net/rev/delos/31/guido-poveda4.html/hdl.handle.net/20.500.11763/delos31guido-poveda4>
- Cardona, A.,D. (2009). *La responsabilidad social empresarial. Concepto, evolución y tendencias*. Colciencias, Grupo de investigación Gestión y Desarrollo Empresarial, Colombia.
- Ludevid, M. (2004). *La estrategia ambiental de la empresa*. Editorial Ariel-Barcelona. Capítulo 2.
- Martínez, M., y Soza, C. (2014). *La responsabilidad social de las empresas: orígenes, aproximaciones conceptuales y estrategias*.
- Niello V., J. (2006). *Responsabilidad Social Empresarial (RSE) desde la perspectiva de los consumidores*. Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Palacios R., A.V. (2019a). *La Responsabilidad Social Empresarial y Ambiental, ¿son sinónimos?*. Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Ingeniera en Marketing.
- Palacios R., A.V. (2019b). *La Responsabilidad Social Empresarial y Ambiental, ¿son sinónimos?*. Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Ingeniera en Marketing.
- Picho LL., L., E. (23 de octubre 2020). *Importancia de la responsabilidad ambiental de las empresas*. Universidad Peruana Los Andes. <https://stakeholders.com.pe/medio-ambiente/cambio-climatico/importancia-de-la-responsabilidad-ambiental-de-las-empresas/>
- Real, B. E. (2008). *Responsabilidad Social.Historia*. Trabajo de investigación. Universidad de Sanbuenaventura, Bogotá, Colombia.
- Viqueira, V. (2016). *Aplicación básicos de la teoría del género y del lenguaje no sexista*. Editorial Paraninfo, S.A. ISBN 13: 9788428396653, España.