

# REDES

REVISTA DE EDUCACIÓN ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS

**Volumen 3**

Número 1, agosto 2006

Universidad Especializada  
de las Américas

Panamá, República de Panamá



---

# REDES

*Revista de Educación  
Especializada de las Américas*

*Volumen 3, No. 1, agosto 2006  
Panamá, República de Panamá*



*Rectora*

Dra. Berta Torrijos de Arosemena

*Vicerrectora*

Dra. María Rosa Montanari

*Secretaria General*

Mgtra. Carol Guerra

*Decano de Docencia*

Dr. Oscar Sittón

*Decana de Investigación*

Mgtra. Paula Troya

*Decana de Postgrado*

Mgtra. Vielka Ruíz

*Decana de Extensión*

Mgtra. Doris Hernández

*Director de Planificación*

Dr. José Guilbaut

*Director Administrativo*

Mgtr. Auburn John Parchment

# Presentación

REDES: Como una galaxia blanca sobre el añil

*El lenguaje hierve, se encrespa, como una ola de Hokusai, en cuyas gotas, en una galaxia blanca sobre el añil, se han detectado imágenes fractales.*

*Severo Sarduy  
(1937-1993)*

REDES 3, nuestro fértil contrapunteo con la fuerza que lleva la subversión del pensamiento tradicional, centrado en la imaginación creadora que se genera, más allá de la mente del equipo que la forja, en la génesis de las prácticas sociales que a través de la academia vivimos diariamente en la Universidad Especializada de las Américas.

REDES 3 es voluntad, libertad y creación, porque en este esfuerzo concebimos la autonomía individual y colectiva como significación central de un imaginario que regula el ser social: la libertad personal y social del ser humano.

REDES requiere trabajo, tenacidad y vocación de sus actores. Es el desafío de ofrecer a los demás la posibilidad de buscar y encontrar en este empeño, retroalimentación, coincidencias, disidencias, en fin, estímulo para compartir experiencias, como las que en este número le ofrece REDES 3:

*Los efectos del neumotórax inducido en la presión esofágica y el volumen corriente de la rata*, que nos ofrece el Dr. Eric J. Serrano; *Docencia e investigación en UDELAS: Un enfoque holístico*, trabajado por la Dra. María Rosa Montanari; *Modos de afrontamiento al estrés en mujeres que se desempeñan como madres, trabajadoras y dueñas de casa*, de la Lic. Helena María Rodríguez Pulice; *La fundamentación científica de la educación social*, que nos presenta la Doctora Josefa María Prado; *Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación superior*, que expone el Dr. José A. Guilbauth; *Vejez y sociedad*, un tema abordado por la periodista, Mgtra. Norma Núñez Montoto; *Estudios sobre la criminalidad femenina en Panamá*, de la Mgtra. Marcela Márquez; *Análisis de la Relación del Índice de Desarrollo Humano (IDH)*, presentado por la Mgtra. Aurora M. Altamar J.; *La enseñanza del curso de Historia y Realidad Nacional en UDELAS*, del Profesor Héctor Peñalba; *UDELAS: Nueve años de producción académica*, un balance del Dr. Oscar Sittón; y la *Bibliografía especializada* con que siempre nos actualiza la licenciada Yisela Arrocha.

Escribimos para que las ideas salten de su dimensión intuitiva y se posesionen en un escenario de madurez y credibilidad plena. Lo invitamos a sumarse escribiendo, mientras nos lee.

*Berta Torrijos de Arosemana*  
Rectora



# Índice

- 7 **Efectos del neumotórax inducido en la presión esofágica y el volumen corriente de la rata**  
Dr. Eric J. Serrano C.
- 16 **Docencia e investigación en UDELAS: Un enfoque holístico**  
Dra. María Rosa Montanari
- 24 **Modos de afrontamiento al estrés en mujeres que se desempeñan como madres, trabajadoras y dueñas de casa**  
Licda. Helena María Rodríguez Pulice
- 36 **Fundamentación científica de la educación social**  
Dra. Josefa María Prado
- 46 **Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación superior**  
Dr. José A. Guilbauth
- 56 **Vejez y sociedad**  
Mgtra. Norma Núñez Montoto
- 70 **Estudios sobre la criminalidad femenina en Panamá**  
Mgtra. Marcela Márquez
- 75 **Análisis de la relación del Índice de Desarrollo Humano (IDH)**  
Mgtra. Aurora M. Altamar J.
- 79 **La enseñanza del curso de Historia y Realidad Nacional en UDELAS**  
Prof. Héctor Peñalba
- 88 **UDELAS: Nueve años de producción académica**  
Dr. Oscar Sittón
- 91 **Bibliografía especializada**  
Licda. Yisela Arrocha

REDES  
ISSN-1684-6737

**Rectora**

Dra. Berta Torrijos de Arosemena

**Directora de REDES**

Mgtra. Norma Núñez Montoto  
nnmontoto@cwpanama.net

**Consejo Editorial de la Revista**

Mgtra. Norma Núñez Montoto  
Dr. Oscar Sittón  
Dr. José Vicente Romeu  
Dr. José Guilbauth  
Licda. Yisela Arrocha

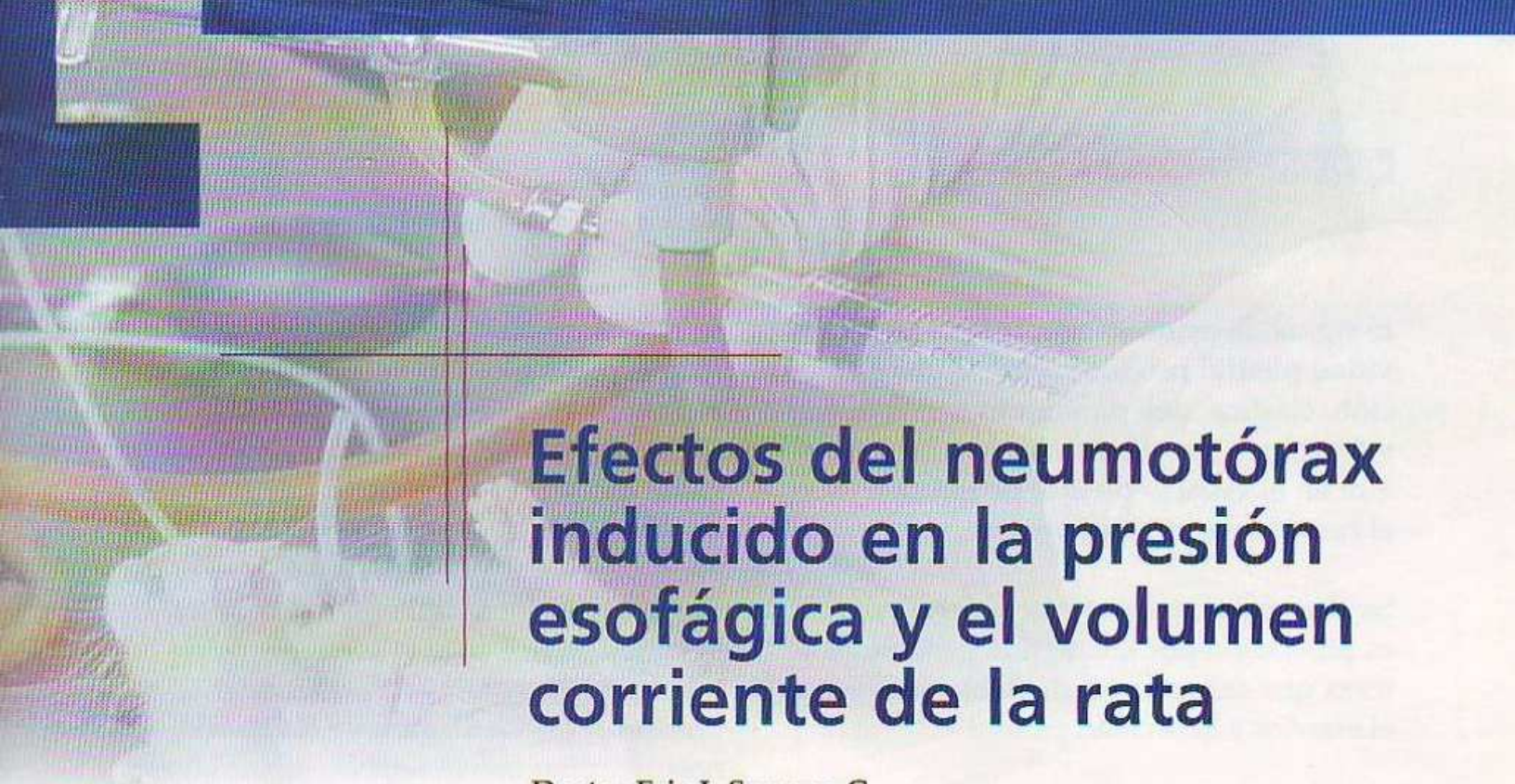
Las opiniones expresadas en los artículos firmados,  
corresponden a los autores y no reflejan necesaria-  
mente los puntos de vista de UDELAS.

**Concepto creativo**

Mgtra. Norma Núñez Montoto

**Diseño e impresión**

Editora Novo Art, S.A.



# Efectos del neumotórax inducido en la presión esofágica y el volumen corriente de la rata

Doctor Eric J. Serrano C.  
*Profesor de Fisiología Humana*  
*Universidad Especializada de las Américas*

## JUSTIFICACIÓN

Este experimento se refiere a los ajustes ventilatorios en condiciones de enfermedad. La investigación descansa sobre principios respiratorios y hemodinámicos ampliamente descritos en la literatura. El mismo cobra importancia cuando queremos comprobar los conocimientos mediante la evidencia científica, adquirir la destreza y luego mostrarlo a los estudiantes como otra herramienta de trabajo práctico en el laboratorio.

## OBJETIVOS

### General

Analizar las variaciones respiratorias en ratas con neumotórax inducido.

## Específicos

- Implementar la técnica de medición de presión esofágica.
- Describir los cambios en el patrón respiratorio.
- Determinar las variaciones de la presión esofágica en el neumotórax.
- Contrastar los ajustes ventilatorios en el neumotórax uni y bilateral.
- Señalar las características gasométricas.
- Evaluar los efectos de la descompresión.

## MARCO TEÓRICO

Las consecuencias fisiopatológicas del neumotórax varían dependiendo de la cantidad de aire que ocupa el espacio pleural. Debido a que el pulmón está encerrado en una caja torácica, relativamen-



te rígida, la acumulación de aire en la cavidad pleural produce colapso por retracción elástica del parénquima pulmonar subyacente. En el extremo de los casos, el aire en el espacio pleural ocupa casi todo el hemotórax correspondiente.

Se denomina neumotórax abierto cuando es provocado por una herida penetrante al tórax que deja una vía de doble paso entre el exterior y la cavidad pleural.

En la figura 1 se puede apreciar que la herida penetrante en la cavidad torácica del lado derecho ocasiona colapso pulmonar, presencia de aire en la cavidad pleural y desviación de la tráquea y el corazón hacia el lado izquierdo.

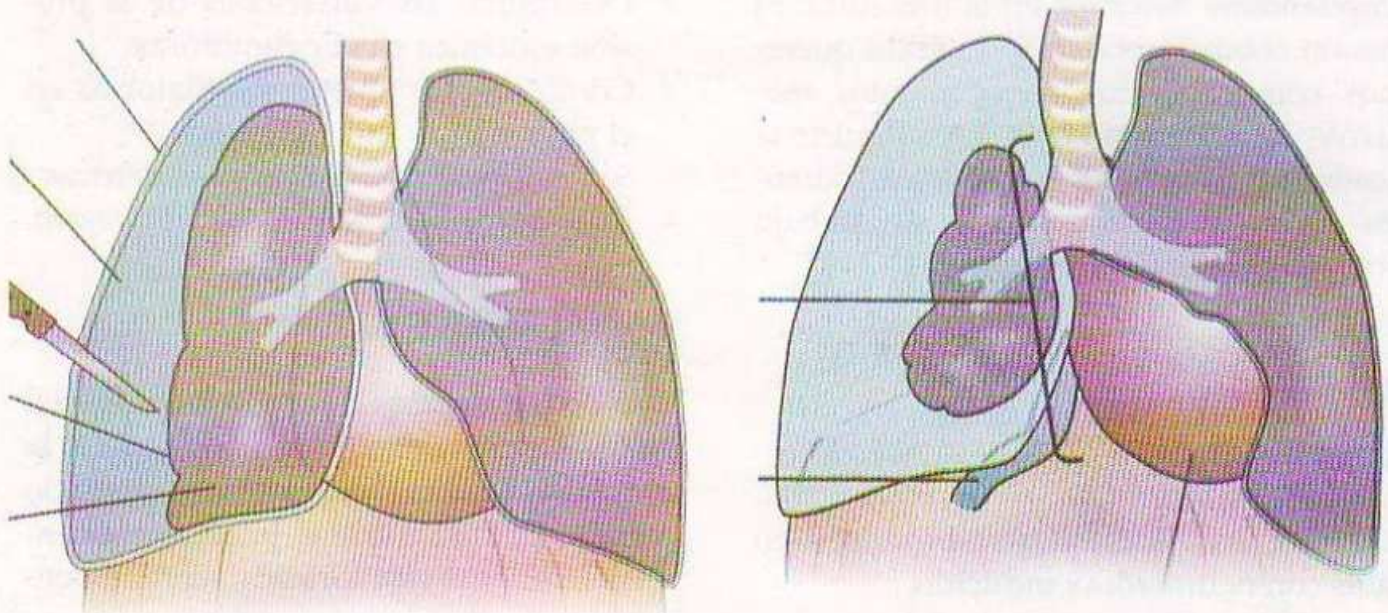
Una situación comprometedora para la vida ocurre cuando una herida penetrante al tórax ocasiona una válvula de una di-

rección que sólo permite la entrada de aire al espacio pleural, injuria conocida como neumotórax a tensión. La presencia de aire en la cavidad pleural eleva proporcionalmente la presión pleural, hasta hacerse positiva. En el neumotórax a tensión la presión pleural puede exceder la presión atmosférica. Cuando la presión pleural es lo suficientemente alta, el mediastino y la tráquea se desvían contralateralmente. La presión positiva disminuye el retorno venoso y, como consecuencia, disminuye el volumen diastólico final, la precarga, el gasto cardíaco y la presión arterial. Como consecuencia, ocurre hipoperfusión tisular y acidosis láctica. Se describe que la descompresión del neumotórax a tensión rápidamente mejora la condición cardiorespiratoria.

El neumotórax es una patología traumática que puede ocasionar insuficiencia respira-

Figura 1.

**Cambios cardiopulmonares debido a la presencia de neumotórax.**



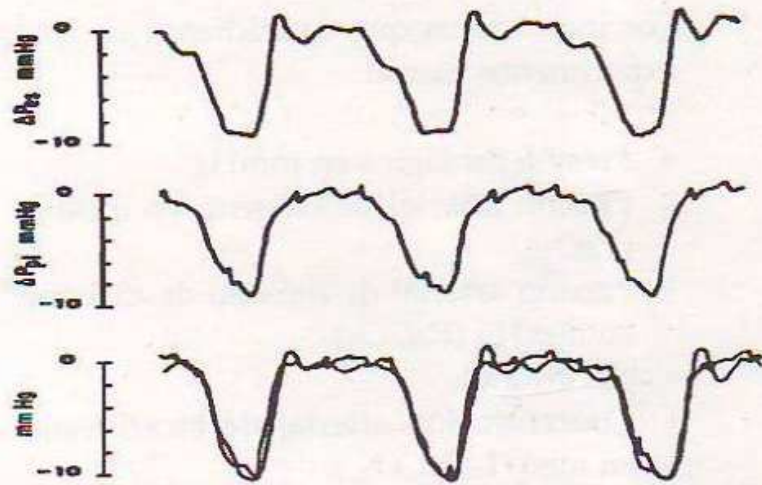
toria aguda hipoxémica o hipoxémica/hipercápnic; ya sea por desigualdad de la relación ventilación/perfusión, por la formación de cortocircuitos y, en el segundo caso, se agrega la fatiga diafragmática. En el caso de un neumotórax abierto con orificio grande, la resistencia al flujo de aire a la cavidad pleural es menor que en el pulmón intacto y entra poco aire al pulmón. Ocurre una estimulación notable de la respiración originada por hipoxia, hipercapnia y activación de los receptores de desinflación pulmonar. En el caso de neumotórax a tensión, el estímulo hipóxico para la respiración produce esfuerzos inspiratorios más profundos, con un incremento mayor en la presión de la cavidad pleural, flexionando las grandes venas y causando hipoxia adicional y choque.

Los cambios respiratorios ocasionados por un neumotórax pueden ser los siguientes:

- Aumento de frecuencia respiratoria.
- Aumento o disminución de volumen corriente.
- Hiper o hipoventilación minuto y alveolar.
- Activación de reflejo de desinflación Hering-Breuer.
- Fatiga diafragmática.
- Hipoxemia, hipocapnia o hipercapnia, alcalosis/acidosis respiratoria.

La presión esofágica es un indicador indirecto de la presión pleural, de manera que mediante la medición de la presión esofágica se puede conocer las variaciones de la presión pleural durante un neumotórax.

Figura 2.  
Comparación de las presiones esofágica y pleural en la rata.



En la figura 2 se puede observar la similitud de la presión esofágica (curva de arriba) con la presión pleural (curva central), las cuales pueden sobreponerse (curva de abajo).

La frecuencia respiratoria de la rata se encuentra en el rango de 85-152 ciclos por minuto (Blume, 1943; Guyton, 1947), el volumen corriente es de 1.5 ml (Crossfill, 1961) y la presión esofágica al final de la inspiración es -9 mmHg y al final de la espiración es 0 (Palecek, 1969).

### DISEÑO METODOLÓGICO

Se utiliza un polígrafo Grass Serie 7 & 78, con amplificador 7DA y preamplificador 7P1 para el registro de la presión esofágica y el volumen corriente. Los transductores fueron el transductor de volumen PT5 y

transductor de presión Statham. También se utilizó un gasómetro, cánulas de polietileno para la intubación traqueal, esofágica y arterial.

Los indicadores que se midieron en este experimento fueron:

- Presión esofágica en mmHg.
- Presión arterial de oxígeno en mmHg (PaO<sub>2</sub>).
- Presión arterial de dióxido de carbono en mmHg (PaCO<sub>2</sub>).
- pH arterial.
- Concentración arterial de bicarbonato en meq/L (HCO<sub>3</sub><sup>-</sup>).
- Frecuencia respiratoria en un minuto.

Se utilizaron tres ratas de entre 250 y 350 g, uretano cristalizado para la anestesia, heparina 5000 U/ml para mantener anticoagulada la muestra de sangre para la gasometría, tanque de oxígeno, solución salina normal 0.9%, equipo de cirugía, hilo de sutura, jeringuillas y agujas número 16 y 22.

Los procedimientos se realizaron en el siguiente orden (figuras 3 y 4):

- Anestesié la rata con uretano 1,5 g/kg ip.
- Calibré el polígrafo.
- Sensibilidad de presión: 1,5 mm = 1 mmHg.
- Realicé traqueotomía e inserté cánula con 2 salidas. Conecté a transductor de volumen.
- Disecté arteria femoral y canulé con salina heparinizada.
- Extendí el cuello y canulé a ciegas el esófago. Conecté a transductor de presión.

- Una vez estabilizada, registré el control para V<sub>T</sub>, PE, FR y gases arteriales.

Figura 3.

Montaje experimental para la medición de presión esofágica y volumen corriente en la rata.



Se realizaron las siguientes maniobras experimentales:

- Coloqué envase pequeño sobre traqueostomía para aumentar el CO<sub>2</sub> ambiental.
- Administré oxígeno suplementario para aumentar el O<sub>2</sub> ambiental.
- Se introdujo un 1 cc de aire en la cavidad pleural.
- Se introdujo, cada vez, 1 cc adicional de aire hasta completar 5 cc.
- Descomprimí el neumotórax a tensión.
- Se introdujo aire, gradualmente, en la otra cavidad pleural.

Figura 4.  
Calibración y determinación de la sensibilidad del polígrafo.



Las maniobras experimentales distribuidas por rata fueron las siguientes:

**Rata A:**

Se colocó 1 cc, 2 cc y, luego, 7 cc de aire en la cavidad torácica derecha, con un intervalo de 15 minutos entre cada inyección. Se midió la frecuencia respiratoria, la amplitud del volumen corriente y la presión esofágica.

**Rata B:**

Se colocó 1 cc de aire en el lado derecho, luego 3 cc en el lado derecho, luego 3 cc en el lado derecho y 2 cc en el lado izquierdo y, finalmente, 3 cc en el lado derecho y 5 cc en el lado izquierdo. Se midió la frecuencia respiratoria, la amplitud del volumen corriente, la presión esofágica y los gases arteriales.

**Rata C:**

Se evaluó el efecto de la descompresión de neumotórax unilateral a tensión.

**RESULTADOS**

Se obtuvieron registros de volumen corriente y presión esofágicas similares en forma a los que fueron presentados por Palecek en 1969.

Las frecuencias respiratorias de las tres ratas en el presente experimento presentaron los siguientes valores, respectivamente: 168 ciclos/minuto (rata A), 108 ciclos/minuto (rata B) y 114 ciclos/minuto (rata C). La presión esofágica en inspiración fue  $-5.3$  mmHg y en espiración  $-0.8$  mmHg.

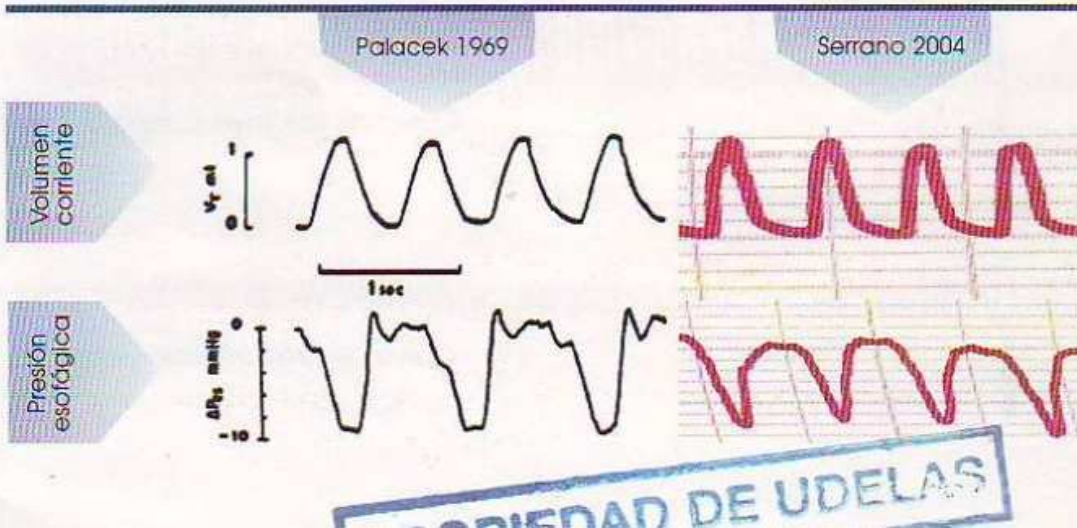
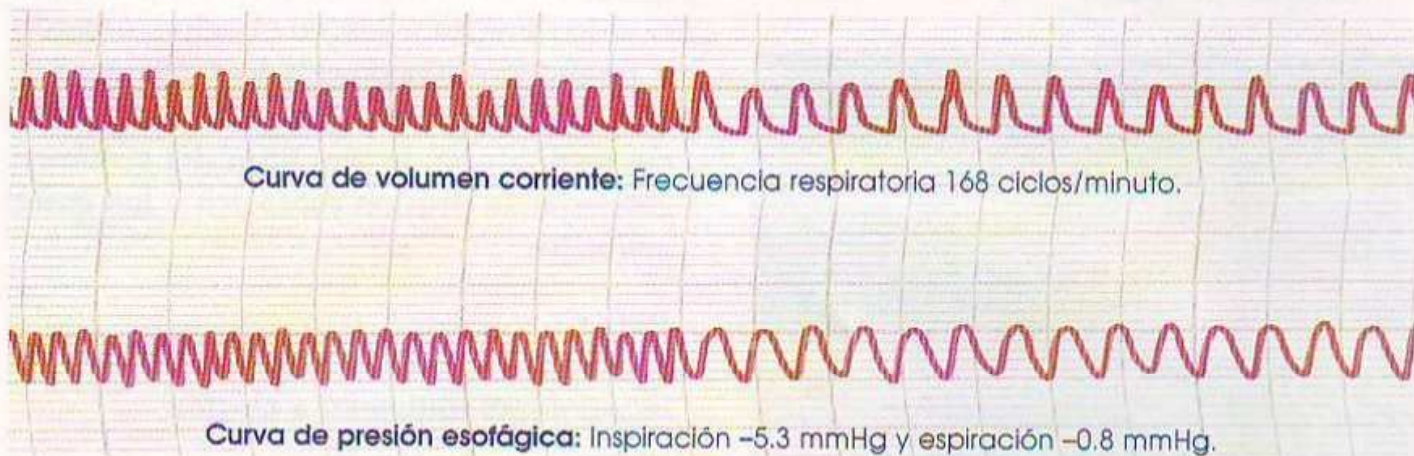


Figura 5.  
Comparación de los registros de volumen corriente y presión esofágica presentados por Palecek (1969) vs. Serrano (2004).

Figura 6.

Frecuencia respiratoria y presión esofágica de control en la rata A.

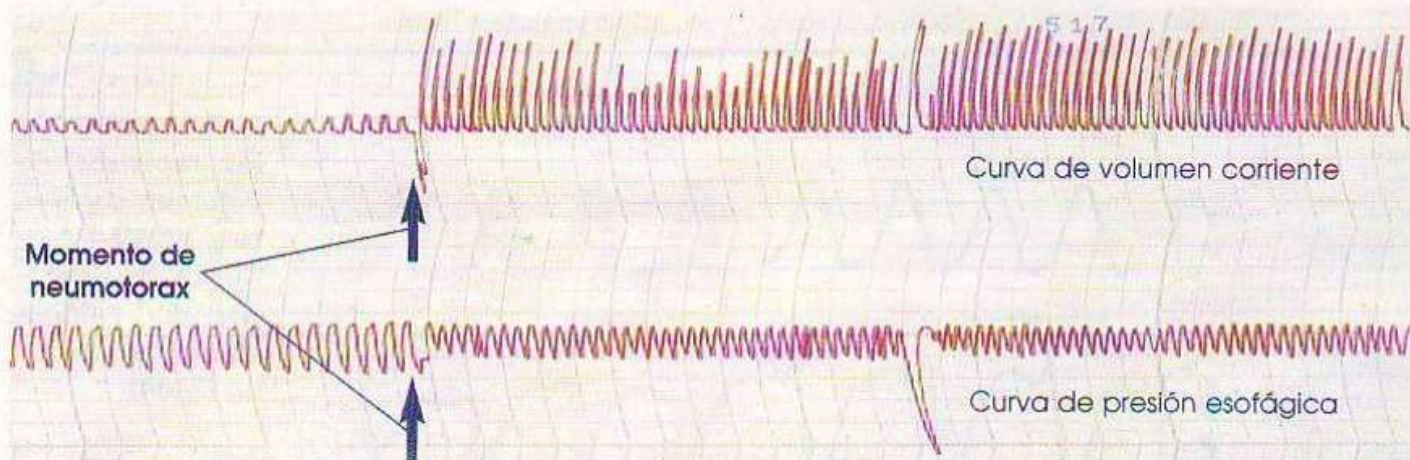


En la rata A la hipercapnia ocasionó aumento de la frecuencia respiratoria y aumento del volumen corriente. Posteriormente, la administración de oxígeno no modificó los parámetros respiratorios. Cuando se le indujo neumotórax a

la rata A, aumentó notablemente el volumen corriente (300%), la frecuencia respiratoria aumentó a 192 ciclos por minuto, la presión esofágica en inspiración ascendió a -1.3 mmHg y en espiración fue +0.8 mmHg.

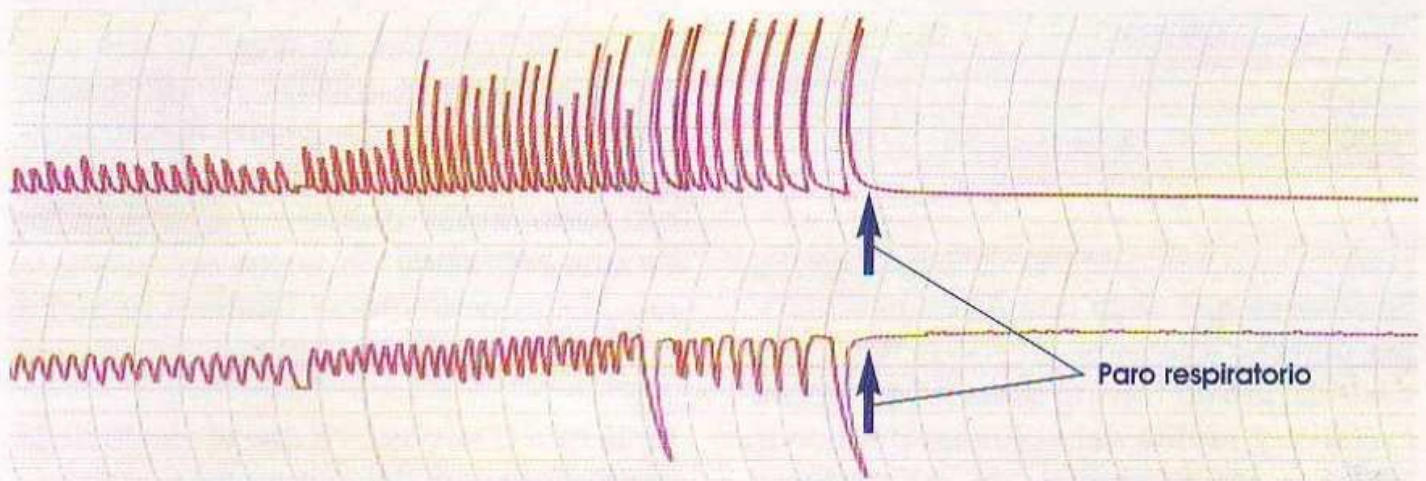
Figura 7.

Efecto del neumotórax inducido en la rata A.



Cuando se le indujo un neumotórax derecho de 7 cc de aire a la rata A, ocurrió paro respiratorio.

**Figura 8.**  
**Paro respiratorio en la rata A con neumotórax derecho de 7 cc.**



En las tablas 1 y 2 se indican los cambios respiratorios que ocurrieron en la rata B cuando se le inyectó aire en las dos cavidades pleurales.

**Tabla 1.**  
**Cambios respiratorios en la rata B con neumotórax inducido.**

Parámetro	1 cc derecha	3 cc derecha	3 cc derecha y 2 cc izquierda	3 cc derecha y 5 cc izquierda
FR	108	132	114	90
Cambio de $V_T$ (%)	Descenso 21%	Descenso 38%	Descenso 46%	Descenso 85%
Cambio de $PE_{INSP}$ (%)	Aumento 30%	Aumento 40%	Aumento 40%	Aumento 40%
Cambio de $PE_{ESP}$ (%)	Sin cambio	Sin cambio	Aumento 5%	Aumento 17%

Tabla 2.  
Resultados gasométricos en la rata B con  
neumotórax inducido.

Parámetros	Resultado	Valor normal
PaO <sub>2</sub>	63,0 mmHg	76 - 88 mmHg
PaCO <sub>2</sub>	40,9 mmHg	41 - 45 mmHg
pH	7,238	7,38 - 7,42
HCO <sub>3</sub> <sup>-</sup>	17,6 mmol/L	22 - 26 mmol/L
SatO <sub>2</sub>	87,4%	95 - 97%

Se observa que en la rata A con neumotórax derecho a tensión ocurrió el reflejo de desinflación de Hering Breuer. La pérdida excesiva y rápida del volumen pulmonar activó a los receptores de estiramiento pulmonar de adaptación lenta, los cuales ocasionan aumento de la descarga de las aferencias miélicas vagales hacia los centros respiratorios bulbares para dismi-

nuir el tiempo espiratorio, aumentar el volumen pulmonar contralateral y elevar el volumen corriente.

En la rata B con neumotórax bilateral se presentaron dos estímulos que activan a los quimiorreceptores periféricos, la hipoxemia y la acidosis láctica debido a la hipoperfusión tisular, tal como lo demuestra la gasometría arterial. Al elevarse la ventilación alveolar en la rata B, ocurre hipocapnia relativa. Mientras que la rata A con neumotórax unilateral, a tensión, tuvo una sobrevida de pocos segundos, la rata B con neumotórax bilateral presentó una sobrevida de tres horas.

En la rata C se observó que el efecto de la descompresión del neumotórax inducido mediante la aspiración del aire de la cavidad pleural, ocasionó un descenso de la presión esofágica y del volumen corriente.

Figura 9.  
Efecto de la descompresión del neumotórax inducido en la rata C.



## CONCLUSIONES

Se logró implementar la técnica de medición de presión esofágica. El descenso de la presión esofágica se correlaciona directamente con la entrada de aire durante la inspiración; en espiración ocurre ascenso de PE. Hubo variación de rata a rata en la frecuencia respiratoria de control. Ocurrieron ajustes ventilatorios en el neumotórax inducido. Por ejemplo, el neumotórax eleva la presión esofágica en inspiración y espiración de manera directamente proporcional. Los ajustes respiratorios encon-

trados fueron: aumento de frecuencia respiratoria, con aumento o disminución de volumen corriente. Posiblemente, el neumotórax unilateral produjo aumento del volumen corriente por activación del reflejo de desinflación. El neumotórax bilateral produjo disminución del volumen corriente debido a disminución de la distensibilidad pulmonar. El neumotórax bilateral a tensión produjo insuficiencia respiratoria hipoxémica, hiperventilación y acidosis metabólica.

## BIBLIOGRAFÍA

Agostoni, E. y colaboradores. 1969. Measurements of pleural liquid pressure without cannula. *Journal of Applied Physiology*, 26(2): 258-260.

Boron, W.F. y E.L. Boulpaep. 2003. **Medical physiology**. First edition. Estados Unidos: Editora Saunders.

Farrington, Joseph. 1999. **Basic and advanced prehospital trauma life support**. Cuarta edición. Estados Unidos: Editora Mosby.

Ganong, William. 2003. **Fisiología médica**. Edición 19. Estados Unidos: El Manual Moderno.

McMahon, S.M. y colaboradores. 1969. A model to evaluate pleural surface pressure measuring devices. *Journal of Applied Physiology*, 27(6): 886-891.

Palecek, F. y colaboradores. 1969. Measurement of ventilatory mechanics in the rat. *Journal of Applied Physiology*, 27(1): 149-156.

Weinberger, J. 1992. **Principles of pulmonary medicine**. Segunda edición. Estados Unidos: Editora Saunders.



## CONCLUSIONES

Se logró implementar la técnica de medición de presión esofágica. El descenso de la presión esofágica se correlaciona directamente con la entrada de aire durante la inspiración; en espiración ocurre ascenso de PE. Hubo variación de rata a rata en la frecuencia respiratoria de control. Ocurrieron ajustes ventilatorios en el neumotórax inducido. Por ejemplo, el neumotórax eleva la presión esofágica en inspiración y espiración de manera directamente proporcional. Los ajustes respiratorios encon-

trados fueron: aumento de frecuencia respiratoria, con aumento o disminución de volumen corriente. Posiblemente, el neumotórax unilateral produjo aumento del volumen corriente por activación del reflejo de desinflación. El neumotórax bilateral produjo disminución del volumen corriente debido a disminución de la distensibilidad pulmonar. El neumotórax bilateral a tensión produjo insuficiencia respiratoria hipoxémica, hiperventilación y acidosis metabólica.

## BIBLIOGRAFÍA

Agostoni, E. y colaboradores. 1969. Measurements of pleural liquid pressure without cannula. **Journal of Applied Physiology**, 26(2): 258-260.

Boron, W.F. y E.L. Boulpaep. 2003. **Medical physiology**. First edition. Estados Unidos: Editora Saunders.

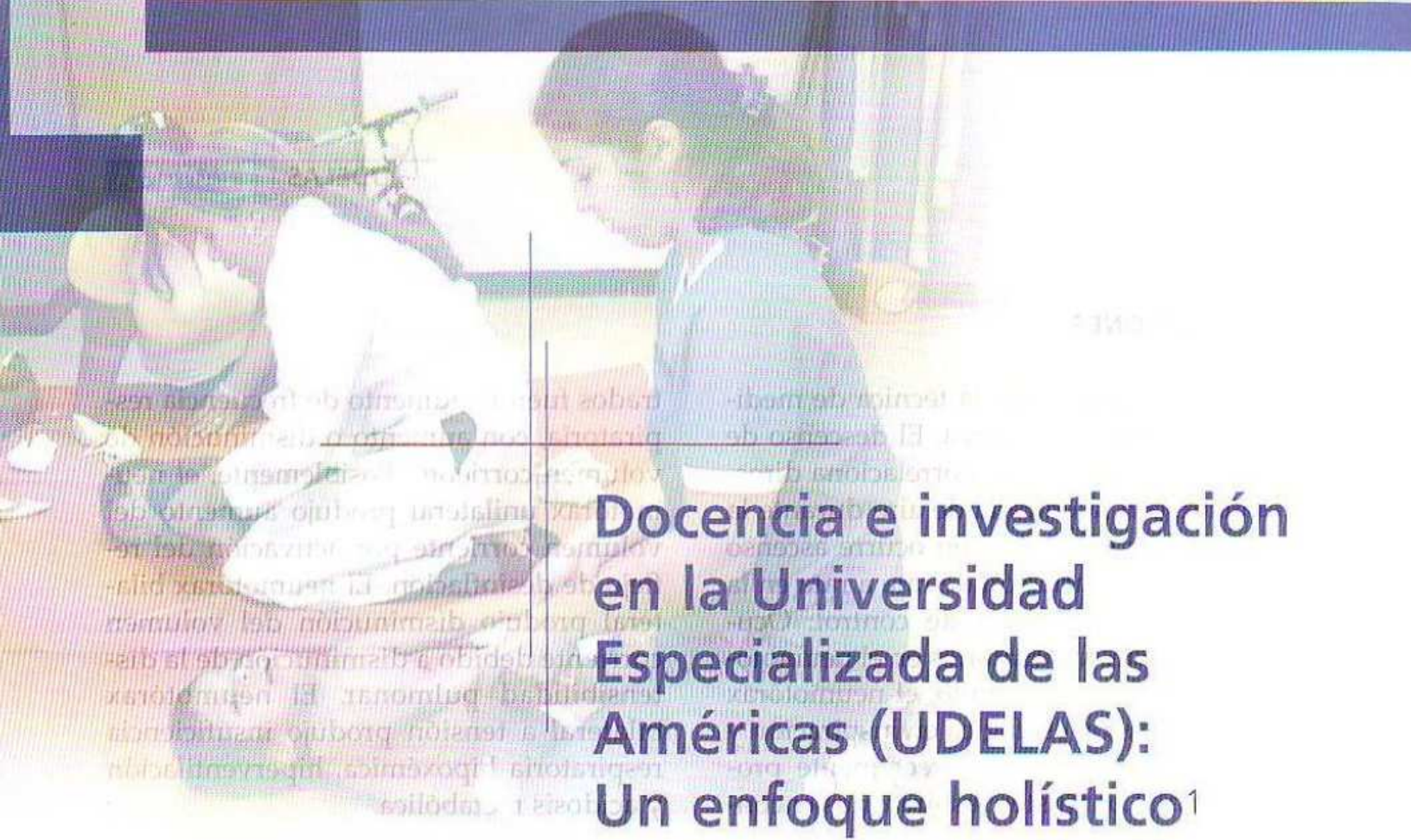
Farrington, Joseph. 1999. **Basic and advanced prehospital trauma life support**. Cuarta edición. Estados Unidos: Editora Mosby.

Ganong, William. 2003. **Fisiología médica**. Edición 19. Estados Unidos: El Manual Moderno.

McMahon, S.M. y colaboradores. 1969. A model to evaluate pleural surface pressure measuring devices. **Journal of Applied Physiology**, 27(6): 886-891.

Palecek, F. y colaboradores. 1969. Measurement of ventilatory mechanics in the rat. **Journal of Applied Physiology**, 27(1): 149-156.

Weinberger, J. 1992. **Principles of pulmonary medicine**. Segunda edición. Estados Unidos: Editora Saunders.



# Docencia e investigación en la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS): Un enfoque holístico<sup>1</sup>

Doctora María Rosa Montanari  
*Vicerrectora de UDELAS*

Antes de abordar el tema de cómo UDELAS encara la visión holística del conocimiento, permítanme hacer una aproximación conceptual que la justifique.

El título de este trabajo une lo que, en principio, debería ser indivisible: la acción de enseñar, la docencia, a los procesos de producción del conocimiento que fundamentan esa acción, es decir, a la metodología de la ciencia educativa que orienta la docencia.

Por otro lado, la acción de enseñar se refiere sustancialmente a la enseñanza de con-

tenidos científicos; hay, pues, una tercera vinculación que denota el carácter complejo de la docencia: su estrecha relación con el conocimiento científico, es decir, con el contenido que se enseña y el método para producir el conocimiento científico.

De modo tal, que existe una estrecha relación entre:

1. El conocimiento científico o lo que se enseña (Biología, Psicología, Matemática, entre otras ciencias particulares), su naturaleza y la forma en que se produce ese conocimiento.

<sup>1</sup> Este trabajo es una revisión de la comunicación presentada en el VIII Congreso de Investigación en el Aula, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Panamá, en el año 2005.

2. El conocimiento didáctico que regula la acción de enseñar ese conocimiento científico.
3. La metodología con la que se produce el conocimiento didáctico que orienta la selección de las estrategias y recursos didácticos para enseñar.

Con ello queremos significar que si emprendemos la enseñanza de un conocimiento, biológico por ejemplo, si queremos enseñar biología, debemos saber:

Lo que vamos a enseñar: Los conceptos biológicos, las teorías, los modelos, las fórmulas, si las hubiere, y la metodología de producción de ese conocimiento científico; es decir, cómo la biología produce el conocimiento.

El conocimiento didáctico: La selección de estrategias más efectivas para enseñar, de recursos didácticos, de procedimientos.

La metodología de investigación educativa más pertinente para seleccionar aquellos procedimientos didácticos, es decir, los mejores diseños de investigación educativa para garantizar una adecuada acción docente.

Por todos lados vemos el problema de la producción del conocimiento: del científico en general y del didáctico, en particular. Estamos, por lo tanto, en el meollo de una problemática fundamentalmente epistemológica.

El problema de la producción del conocimiento científico es un problema episte-

mológico; el problema de la enseñanza del conocimiento, es un problema didáctico. Por lo tanto, la epistemología y la didáctica marchan juntas, mediadas por las concepciones de aprendizaje derivadas de la primera. No es posible entender una teoría de la enseñanza de los conocimientos sin haber respondido a ciertas preguntas sobre la naturaleza del conocimiento científico (contenido fundamental del aprendizaje académico).

Entendemos, también, que la enseñanza es una práctica de intervención social, ya que trata de cómo algunas personas (el profesorado) ayudan a otras (el alumnado) a construir conocimientos individuales y colectivamente significativos. Es una acción intencionada.

Según sea la concepción epistemológica de base, es decir, la concepción de lo que es la ciencia y su modo de producción, puede ocurrir lo que Porlán (1995) describe en el inicio de su hermoso libro: *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de aprendizaje basado en la investigación*.

*“Una mañana, un país, un centro: un aula cualquiera. Todo está preparado para que empiece otra vez el ritual. Bancas alineadas, charlas, risas, bromas y juego, es el breve momento de la espera.*

*El profesor o la profesora llega. Saludos, preámbulos, llamadas de atención, todos a sus puestos, por enésima vez, la función va a empezar ¡Cómo decíamos ayer...! Comienza la explicación, se retoma el discurso. Es el tema x, situado en la página tal, del libro cual.*

*Ha empezado el monólogo, el actor principal ha repasado mentalmente su papel, trata de hacerlo bien a pesar de la dificultad del contenido. Describe, argumenta, demuestra, trata de convencer y de hacer comprender. Por momentos se siente fatigado, cansado de la función diaria... Si al menos estuviera hablando de aquel tema que tanto le gusta, o de aquel otro que conoce tan bien... Justamente hoy toca uno de esos temas que ni él mismo comprende muy bien. En algún momento el discurso se vuelve denso y farragoso, intenta reconducirlo..., se para, recurre al libro, trata de no salirse del guión preparado, repite mecánicamente conceptos, fórmulas, y argumentos. Mira el reloj, queda un cuarto de hora para acabar, se siente cansado, aburrido, desanimado; al fin toma una decisión: señores, la clase por hoy ha terminado.*

*Mientras esto ocurre, entre el público, un alumno (cualquier alumno) escribe ávidamente con palabras textuales. Ha aprendido a diferenciar el momento de recoger la información, del de estudiarla. Sabe que es fundamental escribir lo más literalmente posible el recitado del profesor y lo hace con gran habilidad.*

*Mientras escribe, piensa, fantasea, se adormece. A veces lucha consigo mismo por mantener algún contacto consciente con la explicación... Hace ya tanto tiempo que dejó de comprender... Durante los primeros días se esforzó, pero, como siempre, pronto acumuló demasiadas lagunas. A estas alturas las palabras y argumentos le resultan piezas de un rompecabezas indescifrable. Cuando escribe, su cabeza se llena de imágenes e ideas prácticas que aluden a preocupaciones, deseos, y expectativas personales.*

*Ha pasado ya un buen rato, empieza a sentirse fatigado, mira el reloj; todavía queda bastante. Se frustra, se aburre, se obsesiona con el lento transcurrir del tiempo. Su atención se centra en un tema, que por fin acabe la clase. De pronto, en algún momento, se oye la frase mágica: señores, la clase por hoy ha terminado; respira profundamente. Se vuelve, habla, bromea, se ríe, se levanta, es el breve momento de la espera.*

*Un nuevo profesor o profesora llega. Saludos, preámbulos, llamadas de atención, todos a sus puestos, por enésima vez la función va a empezar. ¡Cómo decíamos ayer...!*"<sup>2</sup>

Esta situación no es tan tradicional; más bien, diría yo, es casi diaria y cotidiana en nuestras aulas de clases.

Le corresponde a las ciencias de la educación resolver las anomalías detectadas en el ámbito educativo. Es un problema de la didáctica como disciplina. Hay que investigar. Cuáles son las mejores estrategias metodológicas para producir el conocimiento didáctico. Cómo encarar el hecho de que los muchachos y las muchachas no aprenden lo que se les enseña. Este problema didáctico no puede abordarse con independencia del abordaje epistemológico, porque se trata de la producción del conocimiento científico en general, y del didáctico, en particular.

Pero cuál es la naturaleza de la ciencia y de su método. En este punto, incursionaré brevemente, para luego abordar algo del

<sup>2</sup> Portlán, Rafael. 1995. *Constructivismo y escuela*. Díada, Sevilla, p. 7.

conocimiento didáctico, particularmente, y finalmente, la visión y acción de la Universidad Especializada de las Américas.

## CIENCIA Y MÉTODO

Podemos distinguir dos clásicas respuestas epistemológicas al problema de la naturaleza del conocimiento científico y su constitución: la proporcionada por el empirismo, que deviene en positivismo y neopositivismo, y la proveniente de otras epistemologías, más críticas.

Sólo a la manera de recordatorio, fue en los siglos XVI y XVII cuando aparecen los primeros indicios de lo que hoy entendemos como conocimiento científico. Las obras de Copérnico, Galileo y de algunos filósofos como Bacon, consideraron a la experiencia como la fuente soberana de todos los conocimientos. Eran fuerzas progresistas en esos tiempos en los que los conocimientos sólo admitían el juicio final de Aristóteles y de la Biblia.

Se entroniza la ciencia experimental, la observación de la naturaleza, la que dará lugar a leyes "verdaderas" a través de la inducción, de carácter universal. Las especulaciones teóricas y las meditaciones sobre el mundo carecerán de valor y sólo la observación sistemática y desapasionada de los fenómenos de la realidad podrán permitir acceder al conocimiento. Se da paso, así, a una concepción de la ciencia como algo neutral, objetivo, racional, experiencial, sin connotaciones personales o sociales, o políticas o económicas. Se da paso, así, a la visión positivista de la ciencia, del método

científico y a la entronización de la ciencia, sobre todo de las ciencias experimentales, observables, medibles y cuantificables. La verificación empírica y la precisión cuantitativa, son los máximos jueces de lo que es o no digno de denominarse ciencia.

A este calor, surgen las diferentes ciencias particulares, con sus parcelas bien delimitadas de conocimiento, cuestión de no "contagiarse" unas con otras, parcelando también la realidad a través de variables bien definidas y operacionalizadas, aisladas, de ser posible, en laboratorios. Como "hacer" ciencia es *descubrir la naturaleza* y el investigador debe "atrapar" su regularidad en forma de leyes universales, se termina pensando que la misma realidad es la dividida en partes, cuando esa realidad es una proyección de la mentalidad humana.

Esa visión de la ciencia, que ha calado profundamente con una versión más moderna, en las universidades y escuelas, identifica a la ciencia con el *descubrimiento de cosas desconocidas*, olvidando el aspecto creador y teórico de la investigación científica, olvidando que la ciencia es una actividad humana y que las teorías científicas son modelos construidos por el ser humano acerca de la realidad y no la realidad misma. Por lo tanto, el sujeto está siempre presente con sus creencias, sus dogmas, su historia personal y social; la ciencia es, como indica Bunge, más que recolección y sistematización de datos.

Morín, un pensador inusitado, como lo definieron mis alumnas del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universi-

dad Especializada de las Américas, dice que hay que admitir la complejidad de la realidad y lo real de la complejidad y que el abordaje hiperespecializado de la realidad, la descontextualiza y desnaturaliza, operando con reduccionismos que obstaculizan su conocimiento: el todo está en las partes y las partes están en el todo.

Como recordaremos, ya por los años 40 surgen críticas radicales a aquella manera de concebir el conocimiento científico desde perspectivas epistemológicas más complejas. Popper, Lakatos, luego, los aportes de Kuhn, Toulmin, Feyerabend, Morín, los estructuralistas franceses plantean, frente a la imagen de la ciencia como actividad neutral, poseedora de un método infalible para llegar a la verdad, objetiva y despersonalizada, un nuevo modelo epistémico que, sin ser homogéneo en sus variadas vertientes, proporciona una nueva imagen de la ciencia como actividad social e históricamente condicionada, llevada a cabo por seres humanos, los científicos, seres sexuados e históricos, poseedores de diferentes estrategias metodológicas que abarcan procesos de creación intelectual, validación empírica y selección crítica, a través de las cuales se construye un conocimiento temporal y relativo que cambia y se desarrolla permanentemente.

## EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO Y SU MODO DE PRODUCCIÓN

Los problemas de la enseñanza surgen de la práctica y son solucionables desde la práctica. El adentrarse en la práctica signi-

fica ir al aula en busca de respuestas. Cada aula es una conjunción compleja de elementos humanos y físicos; ellos la constituyen e interactúan entre sí y con el medio en un complejo y único escenario psicosocial, jerarquizado y normatizado. Es una realidad compleja que, en ocasiones, puede ser legítimo fragmentarla para un estudio, en profundidad, de algún aspecto en particular, pero siempre con la condición de volver al todo y no dejarla fragmentada y reducida a partes.

El todo es más que la suma de sus partes; pero para conocer el todo es necesario también conocer sus partes. Por ejemplo, ¿cómo captar las epistemologías personales del profesorado que guían su quehacer docente, inconscientes las más de las veces y derivadas del proceso de interiorización de prototipos y prejuicios vinculados a cuestiones tales como la manera de enseñar, el papel del profesor(a), del alumnado, la naturaleza del conocimiento (la pedagogía invisible de Bernstein, 1975 o el currículo oculto de Torres, 1991), si no es insertados en los fenómenos de interacción en el aula? ¿Cómo lograr el cambio tan ansiado si el profesorado no reflexiona en la acción educativa y sobre su propia acción para transformarla?

La investigación acción, por ejemplo, es una poderosa herramienta de conocimiento didáctico. Kurt Lewin (1946), al plantearse la necesidad de un método que interaccionase procesos de investigación social con aquellos destinados a la intervención, y recordemos que la docencia es una acción intencionada, creó el concepto

de *investigación-acción* para describir un modelo de práctica social colaborativa que favoreciera al mismo tiempo el desarrollo de la ciencia y el cambio social.

Se trata, pues, de esbozar una teoría de la enseñanza y el aprendizaje fundamentada en una concepción del conocimiento que describa y considere la multidimensionalidad del aula, los diversos factores contextuales (natural, social, cultural), sus interacciones y especificidades, las características de los conocimientos a enseñar, de manera holística y transdisciplinaria, que no descarta el estudio en profundidad si el objetivo y la oportunidad lo permiten.

Este modelo de docencia-investigación permite superar la dicotomía y el antagonismo entre enseñanza e investigación, entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción.

## UDELAS: LA VISIÓN DE LA DOCENCIA VINCULADA A LA INVESTIGACIÓN

UDELAS tiene nueve años de creada y su filosofía se ensaya en programas y proyectos que se están desarrollando y consolidando.

Siendo la Epistemología la disciplina que estudia la ciencia, como actividad y como producto, y siendo la Universidad la sede fundamental de la producción de la ciencia, todos los aspectos del quehacer universitario: su estructura, su organización, su sistema de selección de personal, su oferta académica, entre otros aspectos, revelan una concepción epistemológica de base.

El origen de la oferta académica de la UDELAS, por ejemplo, suele provenir de los sectores directamente afectados por alguna problemática o el surgimiento de nuevos paradigmas, y el proyecto académico que se elabora los incluye como coautores, además de incluir especialistas de diferentes disciplinas relacionadas con la problemática en cuestión quienes, de manera inter y transdisciplinaria, preparan la red curricular y sus fundamentos.

Así, por ejemplo, la especialización de postgrado en Derechos de la Niñez y Maltrato Infantil, surge del interés de una Organización No Gubernamental en abordar la temática con el más alto nivel académico y cuenta con la participación de especialistas en derecho, psicología, sociología, psicopedagogía y antropología, quienes, con una visión holística, desarrollan el proyecto.

Por otro lado, UDELAS rompe la dicotomía teoría vs. práctica, en la que la primera está generalmente entronizada, y concede una gran importancia a la segunda en el mapa curricular de su oferta académica.

Se estima que la teoría ilumina a la práctica al igual que la práctica ilumina a la teoría por lo que, desde el primer semestre, y de manera gradual y progresiva, los y las alumnas desarrollan prácticas en espacios vinculados con el desarrollo de su futura profesión. Así, durante el primer año, los y las alumnas asisten a la denominada "observación práctica", durante la cual

contextualizan su quehacer profesional asistiendo a hospitales, escuelas, etc., y advierten los diversos factores que confluyen en la compleja realidad con la cual lidiarán en un futuro no muy lejano.

Durante el segundo año, triplican el tiempo dedicado al conocimiento de la realidad profesional: inician las prácticas haciendo estudios de casos, epidemiológicos, diagnósticos, entre otros. Durante los años siguientes, aumentan las prácticas, totalizando, en ocasiones, hasta 800 horas de práctica.

Ahora bien, cuál es la visión de las prácticas. Y en esta respuesta integramos la teoría, la práctica, la investigación y la acción, holísticamente: el alumnado, cuando está en el último nivel de la práctica profesional y ya ha incursionado en las metodologías de la investigación con las tres metodologías incluidas en su plan de estudios (Metodología de la Investigación I, II y III), realiza una investigación con y desde su propia práctica, culminando con un informe final que sustenta y somete a consideración del profesorado y de las instituciones involucradas en la investigación, en muchos casos.

A manera de ejemplo, un grupo de estudiantes de fonoaudiología realizó recientemente su práctica profesional en el Instituto Oncológico Nacional con el siguiente propósito: diagnosticar el nivel de funcionamiento fonoaudiológico de pacientes laringectomizados e intervenir en su recuperación. Han realizado estudios de casos, han detectado la incidencia de las

etiologías más frecuentes, como el abuso del tabaco o la exposición a ciertas sustancias químicas cancerígenas del ambiente, han incursionado en cuestiones referidas a la salud y seguridad ocupacional y, entre otras contribuciones, han elaborado un Informe con recomendaciones tendientes a prevenir la problemática. Estas sugerencias han sido compartidas con el Instituto Oncológico y ANCEC.

Otro grupo, en este caso de la carrera de Fisioterapia, había detectado una particular problemática en el área de Chepo: la incidencia de lesiones por mordedura de ofidios dejaba consecuencias lastimosas en personas de diferentes edades. El escenario de la práctica fue el Hospital Regional de Chepo. La investigación realizada permitió señalar que durante el año 2002 se reportaron ciento tres pacientes con estos cuadros, el 70% de los afectados eran del sexo masculino, con una edad promedio de 30 años, trabajadores agrícolas. Las intervenciones fisioterapéuticas (crioterapia, corrientes analgésicas y otras) demostraron ser muy efectivas respecto a la situación de pacientes que no habían recibido dicha atención. Finalmente, el estudiantado elaboró un programa de atención de fisioterapia para pacientes con mordeduras de ofidios que fue donado al Hospital.

En gran medida, los estudios de la UDELAS se enmarcan en la categoría de investigación-acción, produciendo conocimientos al mismo tiempo que intervenciones que transforman la realidad.



De esta manera la Universidad Especializada de las Américas, concreta su visión de la ciencia al servicio de la acción social

y la transformación, tratando de hacer realidad su reconocido lema: *Excelencia profesional con sentido social.*

## BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, Ezequiel. 1999. **Interdisciplinariedad en educación.** Argentina: Magisterio del Río de La Plata.

Bachelard, Gastón. 1948. **La formación del espíritu científico.** Buenos Aires: Argos.

Barrera, Marcos. 2002. **Modelos epistémicos.** Colombia: Colección Holos.

González Rey, Fernando. 1997. **Epistemología cualitativa y subjetividad.** La Habana: Pueblo y Educación.

Khun, Thomas. 1971. **La estructura de las revoluciones científicas.** México: Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, Imre. 1983. **La metodología de los programas de investigación científica.** Madrid: Alianza.

Morín, Edgar. 1984. **Ciencia con conciencia.** Barcelona: Anthropos.

Morín, Edgar. 1988. **El método. El conocimiento del conocimiento.** Madrid: Cátedra.

Popper, Carl. 1982. **La lógica de la investigación científica.** Madrid: Tecnos.

Porlán Rafael. 1995. **Constructivismo y escuela.** Sevilla: Díada.

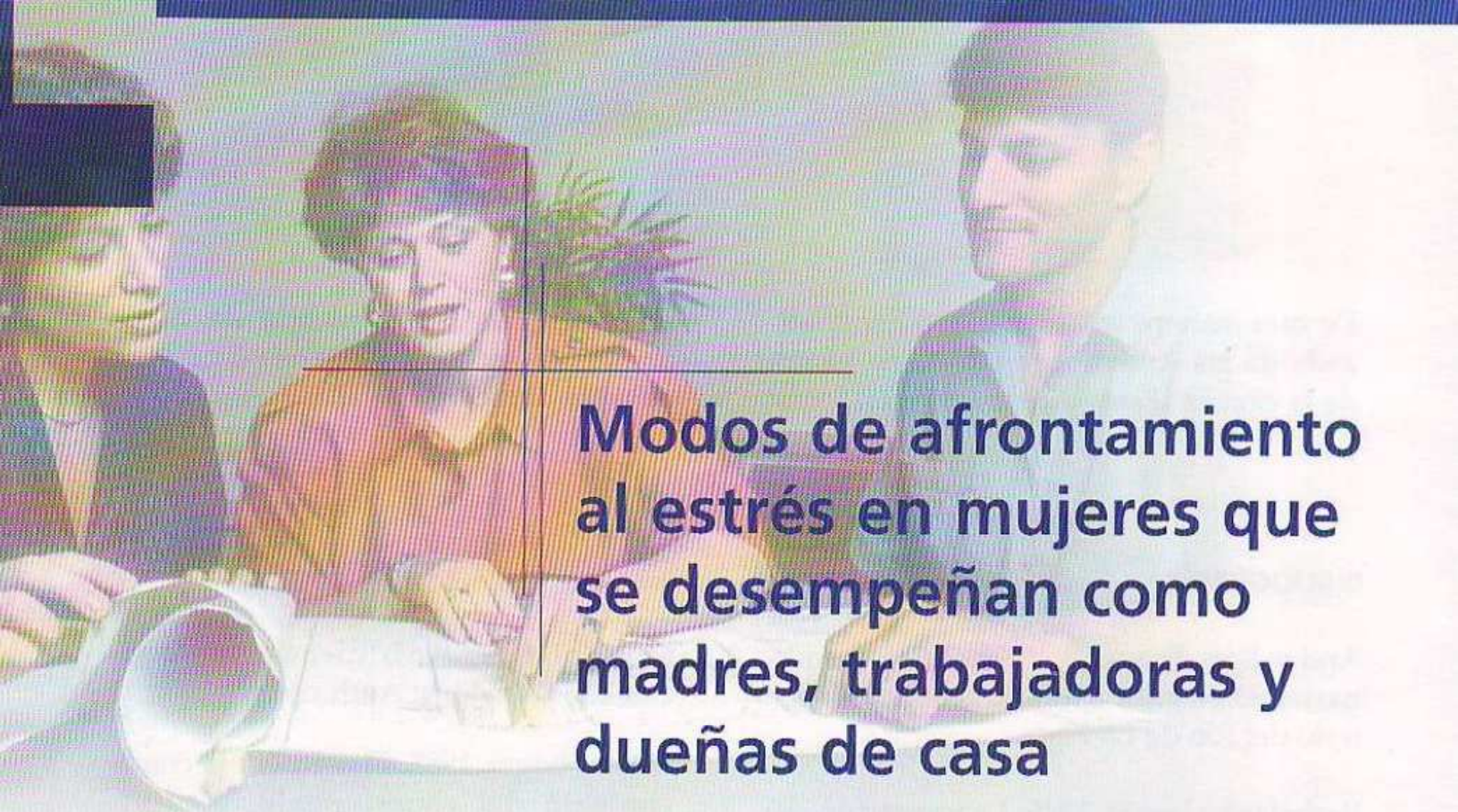
Porlán, Rafael. 1986. **La epistemología del profesorado. Una investigación en curso.** Comunicación presentada en las IV Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela. Sevilla, España.

Universidad Especializada de las Américas. Planes de estudios de su oferta académica.

## INFOGRAFÍA:

Morín, Edgar. Introducción al Pensamiento Complejo.

[www//lander.es/-Imisa/complej.html](http://www//lander.es/-Imisa/complej.html)



# Modos de afrontamiento al estrés en mujeres que se desempeñan como madres, trabajadoras y dueñas de casa

Licenciada Helena María Rodríguez Pulice

*Psicóloga Clínica*

*Pontificia Universidad Católica de Chile*

## RESUMEN

Este estudio tuvo como propósito investigar cómo se manifiestan los modos de afrontamiento y el estrés en mujeres que desempeñan diversos roles, es decir, son: madres, trabajadoras y dueñas de casa, según el grupo de edad al que corresponden. Cabe suponer que las altas exigencias de rol al que se ven sometidas las mujeres de hoy, es posible puedan promover un desarrollo de modos de afrontamiento al estrés más adaptativos y mayormente dirigidos al problema. Los resultados mostraron diferencias significativas entre ambos grupos respecto a algunas de las variables asociadas al estrés y modos de afrontamiento, destacando mayores niveles de depresión, síntomas psicósomáticos e insatisfacción laboral en el grupo de

adultas jóvenes y mayor uso de modos de afrontamiento dirigidos a la emoción, respecto a las mujeres de más edad. No obstante, ambos grupos de mujeres señalaron utilizar modos de afrontamiento dirigidos al problema.

## MODOS DE AFRONTAMIENTO AL ESTRÉS EN MUJERES QUE DESEMPEÑAN MÚLTIPLES ROLES

### Estrés

El estrés en mujeres con más de un rol en la vida es uno de los temas que teóricamente desvía inmediatamente nuestra atención hacia la idea de que el estrés es afrontado, por las mismas, de un modo pasivo o emocional. Sin embargo, esto no

ha impedido que nos surjan preguntas nuevas sobre los modos de afrontamiento y el estrés en mujeres que desempeñan roles familiares y laborales.

Por su parte, Hans Selye utiliza el término estrés en un sentido muy especial, ya que lo define como un conjunto de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo, una reacción de alarma que llamó "Síndrome General de Adaptación".<sup>1</sup> En esta línea destacan Lazarus y Folkman (1986), que son quienes miran al estrés como un estado dinámico y dirigen su atención hacia la actual relación entre el organismo y el entorno, la interacción y el *feedback*, como: "Una relación particular entre la persona y el ambiente, que es evaluada por la persona como difícil, que excediendo sus recursos compromete su bienestar".<sup>2</sup>

Respecto a dicha relación entre el individuo y su entorno, Marín y Vargas (1998) señalan que podemos ver el estrés como una respuesta ante el peligro, o bien, como una amenaza a nuestra integridad, pudiendo verse afectada por consiguiente nuestra seguridad de vivir, nuestro equilibrio individual, familiar y laboral. Por su parte, Irlander y Morán (1999) señalan que nadie puede eludir por completo los efectos del estrés, dado que éste es, sin duda, un aspecto normal del hecho de ser seres humanos. Sin embargo, el estrés no es

sólo aspectos negativos y de enfermedad, también en muchas ocasiones nos mantiene alertas, despiertos y felices, inclusive puede funcionar como una fuente de motivación y un catalizador en el proceso de resolver problemas.

### Estresores

Al hablar de estrés es imprescindible resaltar a los estímulos generadores del mismo o estresores, como bien los llama Selye (1956), los cuales se consideran según Lazarus y Folkman (1986), como acontecimientos con los que tropieza el sujeto. Es nuestro interés, en la presente investigación, clasificarlos en estresores laborales y estresores familiares. Los estresores laborales juegan un rol importante dentro de las dinámicas de interacción de las organizaciones y entre ellos mencionamos, como importantes, a los roles, Babin y Boles (1998), en este sentido señalan que las diferencias encontradas en los roles laborales las podemos atribuir al género. Fiske y Steven (1993), por su parte, sugieren que las mujeres son mayormente asociadas con las características de tipo emocional, dependientes, pasivas y poco competitivas. Otros de los estresores laborales que destacaremos son: el clima organizacional, las condiciones intrínsecas del trabajo, las recompensas asociadas al trabajo, los atributos laborales, las obligaciones ex-

<sup>1</sup> Para las fases del Síndrome General de Adaptación ver: Selye, Hans. **The stress of life**. Toronto: Editorial McGraw-Hill, 1956.

<sup>2</sup> Para mayor información respecto a la definición de estrés ver: Lazarus & Folkman. **Estrés y procesos cognitivos**. España: Editorial Martínez Roca, 1986, p. 26.

dre, profesional y dueña de casa. En ese sentido, definimos el afrontamiento como: "Aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo".<sup>4</sup> Comprendemos al afrontamiento como un proceso, el cual consta de aspectos principales como el que hace referencia a las valoraciones que el individuo realmente piensa o hace y lo que generalmente o verdaderamente hace, todo esto analizado en un contexto específico y que se manifiesta a medida que la relación persona-ambiente va desarrollándose. Allí juegan un rol importante los recursos de afrontamiento o características personales o sociales con las cuales las personas intentan tratar con los estresores (Thoits, 1995) y los consecuentes modos y estrategias a elegir y utilizar ante una situación estresante.

En este sentido, Lazarus y Folkman (1986) destacan dos modos importantes de afrontamiento, a saber: el afrontamiento dirigido a la emoción y el dirigido al problema.

El primero de éstos es cuando el sujeto busca manejar emociones producto de situaciones estresantes para él. Una de sus formas de regulación, es aquella donde el individuo busca mantener la esperanza y el control sobre las propias emociones, busca a su vez, posponer la atención que

se dirige a un impulso, tratando de no ser perturbado por conflictos de sentimientos, tolerando la ambigüedad y negándose a tomar acción inmediata. Otra modalidad del mismo se da con base en sentimientos de rabia, desesperación, o bien con gritos y llantos; y por último, con la forma de aceptación de la situación como tal, sometiendo y resignándose. El afrontamiento dirigido al problema, por su parte, engloba un conjunto de estrategias de resolución de problemas, las cuales implican un objetivo, un proceso analítico dirigido al entorno y un proceso analítico dirigido al interior del sujeto, enfocado en los cambios motivacionales y cognitivos.

Sieber (1974), citado por Eckenrode (1990), notaron que ocupar múltiples roles en la mujer, aumenta sus sentimientos de valor personal y seguridad promoviendo todo esto bienestar psicológico y dando un sentido de significado y propósito en su vida. Esto nos sugiere, entonces, que la visión hacia el estrés enfrentado por mujeres que desempeñan varios roles no es siempre negativa (Thoits, 1983).

## MÉTODO

### Participantes

La selección de la muestra se hizo a través de un proceso aleatorio. Dividimos la población total (todas las mujeres panameñas de la institución bancaria nacional Caja de

<sup>4</sup> Más sobre afrontamiento en: Lazarus & Folkman. *Estrés y procesos cognitivos*. España: Editorial Martínez Roca, 1986, p.164.

Ahorros, que cumplieran con los criterios de inclusión: 50 mujeres en dos subpoblaciones definidas por la edad: 25 a 45 años (grupo de adultas tempranas = 25 mujeres) y de 46 a 60 años (grupo de adultas medias = 25 mujeres), estadísticamente consideradas como dos poblaciones independientes.

### **Materiales e instrumentos**

Evaluamos las variables asociadas al estrés (ansiedad, depresión, síntomas psicósomáticos y satisfacción laboral) con: el cuestionario Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de C.D. Spielberger, R.L. Gorsuch y R.E. Lushene; el Inventario de Depresión (BDI) de Aarón Beck; la Lista Informal de Síntomas Psicósomáticos y la Escala I de Satisfacción Laboral del Inventario de Estrés Organizacional de Cary Cooper, respectivamente. Luego de ello, también evaluamos los modos de afrontamiento dirigidos al problema y los dirigidos a la emoción experimentados por las mujeres de la muestra, a través del Cuestionario de Modos de Afrontamiento de Richard Lazarus.

### **Diseño y procedimiento**

Se diseñó una investigación transversal de control de casos, de carácter cuantitativo, cuyo objetivo fue comparar los modos de afrontamiento dirigidos al problema y dirigidos a la emoción, a la vez que los niveles de estrés en mujeres de dos grupos de edad: 25 a 45 años (grupo 1) y 46 a 60 años (grupo 2), quienes se desempeñan como trabajadoras, madres y dueñas de casa; el diseño también buscó establecer si existían

relaciones significativas entre las variables; y si la edad y los modos de afrontamiento influían de manera significativa en el nivel de estrés reportado por dichas mujeres.

El procedimiento incluyó que todas aquellas mujeres en cargos de jefas, subgerentes y gerentes de las sucursales de la Caja de Ahorros en la Región Metropolitana de la Ciudad de Panamá fueron referidas, a la psicóloga investigadora, por la psicóloga del Departamento de Recursos Humanos de la institución bancaria. Luego se inició, con las participantes, dándoles una presentación personal y de la investigación para que posteriormente declararan el consentimiento verbal de su participación, con ello se anotaban los datos personales necesarios para identificarlas, para luego aplicárseles el cuestionario evaluativo de estrés, el cual se respondía con guía de la psicóloga investigadora, en 25 a 30 minutos aproximadamente. Posteriormente, se les agradecía su participación y se daba la despedida. Toda la evaluación se realizó en las oficinas bancarias destinadas por la Institución para cada mujer jefa, subgerente y gerente entrevistada.

## **RESULTADOS**

### **Análisis cuantitativo**

El análisis de resultados inicia con una descripción de la muestra. Luego de este análisis preliminar, se realizaron además pruebas univariadas de ANOVA Simple comparando a los dos grupos en cada una de las variables observadas asociadas al

estrés: ansiedad, estrés, satisfacción laboral y síntomas psicossomáticos y las variables de modo de afrontamiento (dirigidos a la emoción y dirigidos al problema). Posteriormente, se evaluará el grado de correlación entre las variables (coeficiente de correlación de Pearson, con un nivel de significación de 0.01 y 0.05). Con el fin de asignar un puntaje único que reflejara estrés en cada sujeto de la muestra, sacamos un promedio de las variables asociadas a estrés, evaluadas a través de las diferentes escalas aplicadas. Luego se realizarán las comparaciones grupales tomando el promedio de estrés y los modos de afrontamiento, según el grupo de edad. Finalmente, para conocer la influencia del grupo de edad al que pertenecen las mujeres y de los modos de afrontamiento que preferentemente utilizan, sobre su nivel de estrés, aplicamos un modelo de Anova Factorial.

### Resultados en cuanto a las variables asociadas al estrés

En cuanto a la comparación de los grupos en las variables asociadas al estrés, se puede decir en general que las mujeres más

jóvenes o adultas tempranas presentan medidas más altas de ansiedad, depresión y síntomas que el grupo de adultas medias. Además, el grupo de adultas tempranas presenta un nivel de satisfacción laboral menor que el grupo de adultas medias.

En cuanto a las pruebas de significancia estadística para la comparación de las variables asociadas a estrés, se encontró que las mujeres adultas tempranas difieren significativamente de las mujeres adultas medias, en cuanto a que presentan niveles de satisfacción laboral más bajos ( $F_{1,48} = 6,895, p < 0.012$ ), niveles de depresión más altos ( $F_{1,48} = 6,518, p < 0.014$ ) y mayor cantidad de síntomas psicossomáticos ( $F_{1,48} = 4,220, p < 0.046$ ) que las adultas medias. Sin embargo, más allá de las diferencias encontradas entre las mujeres, todas caen en un rango sano-normal de depresión y síntomas psicossomáticos (subes y bajas normales en la vida del ser humano). En cuanto a los niveles de ansiedad reportados (Tabla 1), se evidencia valores más altos de ansiedad en las mujeres adultas tempranas que en las adultas medias; sin embargo, éstos no presentan diferencias

Tabla 1.

Comparación de los grupos de mujeres según las variables asociadas al estrés.

Estadísticas de prueba	Ansiedad		Satisfacción laboral		Depresión		Síntomas	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Media	5,08	4,28	47,56	53,04	7,88	4,64	7,16	5,00
Desviación estándar	1,78	1,43	8,97	5,33	5,50	3,16	3,99	3,43
p asociada a F	<b>0,086</b>		<b>0,012</b>		<b>0,015</b>		<b>0,046</b>	

significativas. En promedio, ambos grupos de mujeres presentan, a su vez, valores dentro de una clasificación sano o normal.

### Modos de afrontamiento

En general, independientemente del grupo al que pertenece la mujer, la muestra se orienta mayormente hacia el uso de modos de afrontamiento enfocados al problema ( $F_{1,48} = 126,01$ ,  $p < 0.0001$ ), es decir, ambos grupos de mujeres no difieren de manera estadística en cuanto al modo de afrontamiento al estrés dirigido al problema.

Sin embargo, aunque las mujeres de la muestra señalan utilizar mayormente estrategias de afrontamiento enfocadas al problema, cabe destacar que al estudiar los modos de afrontamiento por separado, encontramos que el grupo de mujeres más jóvenes utiliza más los modos de afrontamiento dirigidos a la emoción que las mujeres mayores (Tabla 2). Como hemos señalado, entonces, el grupo de mujeres jóvenes difiere significativamente ( $F_{1,48} = 4,50$ ,  $p < 0.039$ ) del grupo de mujeres mayores en cuanto a que las primeras hacen uso, en mayor medida, de modos de afrontamiento dirigido a la emoción que las segundas.

Tabla 2.

Medias de modos de afrontamiento según grupos de mujeres.

Estadísticas de prueba	Emoción		Problema	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
Media	0,97	0,72	1,63	1,61
Desviación estándar	0,48	0,34	0,50	0,48

### Relación entre las variables asociadas al estrés y al modo de afrontamiento

Al analizar estadísticamente las relaciones significativas entre las variables en estudio asociadas al estrés y a los modos de afrontamiento, encontramos (Tabla 3) que: la variable *ansiedad* está relacionada inversa y significativamente con la satisfacción laboral y con el modo de afrontamiento enfocado al problema. Así tenemos que, a

mayor satisfacción laboral y mayor uso de modos de afrontamiento enfocados al problema en una mujer que experimenta varios roles, menores serán sus niveles de ansiedad. La ansiedad está relacionada, a su vez, directa y significativamente con las variables depresión y síntomas psicossomáticos; es decir, que a mayores niveles de ansiedad en estas mujeres, mayor probabilidad de presentar niveles altos de depresión y síntomas psicossomáticos.

Tabla 3.  
Matriz de correlación para las variables asociadas al estrés y al modo de afrontamiento.

	Ansiedad	Satisfacción	Depresión	Emoción	Problema	Síntomas
Ansiedad	1	<b>-0,308*</b>	<b>0,467**</b>	-0,084	<b>-0,288*</b>	<b>0,317*</b>
Satisfacción	<b>-0,308*</b>	1	<b>-0,479**</b>	-0,217	-0,241	<b>-0,290*</b>
Depresión	<b>0,467**</b>	<b>-0,479**</b>	1	0,121	-0,058	<b>0,556**</b>
Emoción	-0,084	-0,217	0,121	1	<b>0,301**</b>	0,125
Problema	<b>-0,288*</b>	-0,241	-0,058	<b>0,301**</b>	1	-0,058
Síntomas	<b>0,317*</b>	<b>-0,290*</b>	<b>0,556**</b>	0,125	-0,058	1

En negrillas, valores de correlación significativos a un nivel de 0.05 (\*) (excepto la diagonal).

En negrillas, valores de correlación significativos a un nivel de 0.01 (\*\*) (excepto la diagonal).

La variable *satisfacción laboral* está relacionada inversa y significativamente con la ansiedad, la depresión y con los síntomas psicósomáticos. A mayor ansiedad, síntomas psicósomáticos y depresión en una mujer que desempeña más de un rol en la vida, menor satisfacción laboral. La variable depresión está relacionada inversa y significativamente con la satisfacción laboral, es decir que a mayor satisfacción laboral, menor probabilidad de presentar depresión y síntomas psicósomáticos. La depresión está, a su vez, relacionada directa y significativamente con las variables: ansiedad y síntomas psicósomáticos. Así, a mayor nivel de ansiedad y síntomas psicósomáticos, mayor probabilidad de padecer sintomatología depresiva. La variable síntomas psicósomáticos está relacionada inversa y significativamente con la variable satisfacción laboral. A mayor cantidad de síntomas, menor es la satisfacción laboral en estas mujeres. Los síntomas psico-

somáticos están relacionados, a su vez, directa y significativamente con la ansiedad y con la depresión; es decir, que a mayor ansiedad y depresión, mayor cantidad de síntomas psicósomáticos.

La variable *modos de afrontamiento enfocados a la emoción* se relaciona directa y significativamente con la variable *modos de afrontamiento enfocados al problema* y la variable *modos de afrontamiento enfocados al problema* se relaciona directa y significativamente a su vez, con los modos de afrontamiento dirigidos a la emoción. Es decir que a mayor uso de modos de afrontamiento enfocados al problema, mayor probabilidad de uso de modos de afrontamiento enfocados a la emoción y viceversa. Encontramos que la variable *modos de afrontamiento enfocados al problema* se relaciona a su vez, inversa y significativamente con la ansiedad. Así a mayor ansiedad menor uso de modos de afrontamiento dirigidos al problema.



### Comparación de los grupos según promedio de estrés

Se calculó un promedio de estrés tomando las distintas medidas de las escalas o pruebas utilizadas en este estudio, en cuanto que consideramos medían elementos o variables asociadas al estrés: ansiedad, satisfacción laboral, depresión y síntomas psicossomáticos. La diferencia observada en las medias fue significativa ( $F_{1,48} = 4,79, p < 0.033$ ). Los grupos fueron estadísticamente diferentes en cuanto a los niveles de estrés reportados. El grupo de adultas tempranas reporta mayores niveles de estrés que las mujeres del grupo de adultas medias.

### Edad y modos de afrontamiento según promedio de estrés

Para realizar esta prueba, además de usar como variable dependiente el promedio de estrés, se utilizaron como variables independientes: la edad y el modo preferido de afrontamiento. Se observó que, en general, el modelo es significativo; es decir, se encontró suficiente evidencia estadística en cuanto a que los diferentes niveles de es-

trés reportados por estas mujeres se deben a su diferencia de edad ( $F = 5,01, p < 0.03$ ) y a los modos de afrontamiento preferentemente utilizados ( $F = 4,87, p < 0.03$ ), más que a la interacción entre ambas variables. Sin embargo, observamos que a pesar de que la interacción no fue significativa, se observa que la diferencia en el estrés se da en el grupo de adultas tempranas y no en el de adultas medias, resaltándose en ese primer grupo mayor estrés al utilizar modo de afrontamiento dirigido a la emoción y menor estrés al utilizar modo de afrontamiento dirigido al problema.

### DISCUSIÓN

Las adultas tempranas, preponderantemente, presentaron medidas más altas de depresión, síntomas psicossomáticos y menores niveles de satisfacción laboral que las adultas medias, destacando esto que existió una tendencia del grupo de adultas jóvenes a tener puntajes más elevados en las variables asociadas a estrés evaluadas. Luego ello se confirmó al encontrar diferencias significativas en la comparación de los grupos respecto al promedio de estrés elaborado.

Tabla 4.

Medias de estrés por grupo de edad y tendencia de afrontamiento.

Grupo de mujeres	Modo preferido de afrontamiento		Total general
	Dirigido a la emoción	Dirigido al problema	
Mujeres adultas jóvenes (Grupo 1)	1,91	1,51	1,71
Mujeres adultas medias (Grupo 2)	1,55	1,45	1,50
Total general	1,73	1,48	

El grupo de mujeres más jóvenes reflejó mayor uso de los modos de afrontamiento enfocados a la emoción que el grupo de adultas medias; sin embargo, todas las mujeres de la muestra demostraron, preponderantemente, utilizar modos de afrontamiento dirigidos al problema. Vemos, entonces, que estas mujeres no se quedan inmóviles e inactivas frente a las situaciones de estrés, las enfrentan ya sea enfocadas en la emoción o enfocadas en el problema.

Por lo anterior, podemos sugerir que los modos de afrontamiento dirigidos a la emoción pueden ayudar a las mujeres a mantener elevados sus niveles de estrés y que los modos de afrontamiento dirigidos al problema pueden ayudarlas a mantener niveles más adaptativos de estrés, ya que su mayoría presentó rangos sanos-normales en las variables asociadas a estrés evaluadas.

## REFERENCIAS

Aron, A., R. Niche, y A. Rosenbluth. 1995. Familia y redes sociales. *Revista Psique*, 4(1): 49-56.

Babin, B. y J. Boles. 1996. On the front lines: Stress, conflict, and the customer service provider. *Journal of Business Research*, 37: 41-50.

Babin, B. y J. Boles. (1998). Employee behavior in a service environment: A model and test of potential differences between men and women. *Journal of Marketing*, 62: 77-91.

Barnett R. y G. Baruch. 1987. *Social roles, gender and psychological distress*. New York: Gender and Stress Free Press.

Barrera, M. y J. Hurtado. 2002. *Líneas de investigación en investigación holística*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Bellack, A. y M. Hersen. 1989. *Métodos de investigación en Psicología Clínica*. España: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.

Billings, A. y R. Moss. 1982. Work stress and the stress buffering roles of work and family resources. *Journal of Occupational Behavior*, 3: 215-232.

Chaigneau, S. y R. Castillo. 1998. *Estadística aplicada a la Psicología*. Chile: Universidad de Tarapacá, Vicerrectoría Académica.

Contraloría General de la República. 1999. *Situación social. Estadísticas del trabajo*. Empleo: Sector público y privado. Dirección de Estadística y Censo, Panamá.

Contraloría General de la República. 1999. *Situación social. Estadísticas del trabajo*. Encuesta continua de hogares. Dirección de Estadística y Censo, Panamá.

- Coob, S. 1976. Social support as a moderator of life stress. *Journal of Psychosomatic Medicine*, 38: 300-314.
- Cooper, L. y J. Marshall. 1980. *White collar and professional stress*. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Eckenrode, J. y S. Gore. 1990. *Stress between work and family*. New York: Plenum Press.
- Epstein, R. 2001. *El gran libro de los juegos para aliviar el estrés*. España: Ediciones Oniro, S.A.
- Fiske, S. y L. Steven. 1993. *What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination*. California: Sage Publication.
- Florenzano, R. 1995. *Familia y Salud de los Jóvenes*. Santiago, Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Folkman, S. y R. Lazarus. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Folkman, S. y R. Lazarus. 1980. An analysis of coping in middle age community sample. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21: 219-239.
- Foro Mujer y Desarrollo. 1994. *Plan Nacional Mujer y Desarrollo. 1994-2000*. Panamá.
- Fraker, S. 1984. Why women aren't getting to the top. *Fortune*, 16: 40-45.
- Gardiner, M. y M. Tiggemann. 1999. Gender differences in leadership style job-stress and mental health in male and female dominated industries. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3): 301-315
- Glaser, B. y A. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hernández, R., C. Fernández y P. Batista. 1991. *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Inlander, C. y C. Moran. 1999. *Estrés. Maneras de aliviar la tensión y mantenerse saludable*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Ivancevich, L. y M. Matteson. 1992. *Estrés y trabajo: Una perspectiva general*. México: Editorial Trillas.
- Karasek, R. 1979. *Job demands, job decision latitude and mental strain: implication for job redesign*. EE.UU.: Ed. Administrative Science Quarterly.
- Kazdin, A. 2001. *Métodos de investigación en Psicología Clínica*. México: Editorial Prentice Hall.
- Labrador, F. 1996. *El estrés. Nuevas técnicas para su control*. España: Ediciones Temas de Hoy, S.A.
- Lazarus, R. y S. Folkman, S. 1986. *Estrés y procesos cognitivos*. España: Editorial Martínez Roca.

- Leitter, M. y M. Durup. 1996. Work, home and in between: A longitudinal study of spillover. **Journal of Applied Behavioral Science**, 32(1): 29-47.
- Levinson, D. 1996. **The seasons of a woman's life**. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Long, S. 1998. Coping with workspace stress: A multiple-group comparison of female managers and clerical workers. **Journal of Counseling Psychology**, 45(1): 65-78.
- Marín, C. y L. Vargas. 1998. **Estrés. Entenderlo es manejarlo**. Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Miller, J. 1980. Individual and occupational determinants of job satisfaction. A focus on gender differences. **Journal of Sociology Work and Occupations**, 7: 337-366.
- Núñez de Villavicencio, F. 1991. **Psicología Médica**. Tomos I y II. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Omar, G. 1995. **Stress y coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico**. Argentina: Editorial Lumen.
- Pichot, P. y colaboradores. 1995. **Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales**. España: Editorial Masson.
- Pinzón, E. 2000. **Mujeres empresarias exitosas en Panamá**. Panamá: Instituto de la Mujer, Editorial Universitaria de Panamá.
- Puryear, K. y J. Hurrell. 1996. **Job stress in a changing workforce**. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schabracq, M. y C. Cooper. 1996. **Handbook of work and health Psychology**. New York: Ed. John Wiley & Sons.
- Selye, H. 1956. **The stress of life**. Second Edition. Toronto: Editorial McGraw Hill.
- Thoits, P. 1995. Stress, coping, and social support processes. Where are we? What next? **Journal of Health and Social Behavior**, Extra issue: 53-79.
- Thoits, P.A. 1983. Multiple identities and psychological wellbeing: A reformulation and test of the social isolation hypothesis. **American Sociological Review**, 48: 147-187.
- Vargas, L., R. Florenzano, S. Ifland, M. Morales, C. Naveillan, J. Anguita y M. Trucco. 1999. **Stress, salud y trabajo en la sociedad contemporánea**. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.



# Fundamentación científica de la educación social

Doctora Josefa María Prado

## EVOLUCIÓN GENERAL DEL OBJETO Y CONCEPTO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

El desarrollo del objeto y concepto de la Pedagogía Social se puede enfocar a partir de dos vertientes: la vía histórica y la reflexión analítica.

La vía histórica puede ser útil para la determinación del objeto, porque el objeto de la Pedagogía Social, en tanto que ciencia en formación se va constituyendo no sólo desde la praxis pedagógica, sino también desde las propuestas teórico-prácticas que, antecedendo o siguiendo a la acción, van conformando un cuerpo de doctrina.

Entre sus iniciadores, Paul Natorp intenta aportaciones teóricas que han abierto caminos de investigación y continúan sien-

do claves para analizar problemas de la actual Pedagogía Social.

Las investigaciones y estudios en el campo de la Pedagogía Social fortalecen y definen la existencia de la unidad temática fundamental que la misma muestra a la luz de la historia, del pensamiento contemporáneo y de la evolución histórico-social europea.

La Pedagogía Social no es ya un compartimento estanco de la Pedagogía General. A ella se le devuelve el lugar que tiene en el mundo de la ciencia y la función que desempeña en la evolución histórico-social.

Son numerosísimas las publicaciones que, tanto en el campo de la Pedagogía Social, como en otros campos del saber, utilizan

la combinación de metateoría y análisis histórico de conceptos y propuestas de nuevos modelos teóricos.

Nos formulamos la pregunta: ¿Qué añade lo social a la Pedagogía o a lo educativo? Hay variadas respuestas, según los especialistas de esta área de conocimiento.

Paul Natorp, dice que no le añade nada, ya que la Pedagogía es de suyo social (Múgica, 1986).

Natorp, alemán, considerado como "creador de la Pedagogía Social", piensa que la pregunta es relativa y más nominal que otra cosa (Quintanilla, 1984).

La relevancia concedida a Natorp, en España, ha venido posiblemente dada, al margen de sus méritos específicos, por la importancia de sus tempranos introductores en España, entre ellos García Morente, Rufino Blanco y, sobre todo, Ortega y Gasset.

Natorp dice que la Pedagogía Social es, para él, la Pedagogía concreta, la cual se define así, como opuesta a la abstracta, precisamente por su referencia a la comunidad.

Pestalozzi, otro de los destacados pedagogos muy temprano en la historia de las ideas, se refiere a lo social de la educación; sólo que, en las inquietudes pedagógico-sociales de éste bullía, según Natorp, toda la efervescencia educativa de Rosseau y del idealismo Kantiano.

El objeto de la Pedagogía Social, para Natorp, es analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social (Natorp, 1913).

Nos parece que se puede encontrar, junto a una perspectiva idealista, otra típicamente hermenéutica: analizar las condiciones sociales de la cultura.

Desde una escuela filosófico-social de obediencia hermenéutica (el historicismo de Dilthey o Filosofía de la Vida), se le daría un giro decisivo a la Pedagogía Social.

En la otra perspectiva, este análisis de las condiciones culturales de la vida social, que se realiza con intención práctica, permite llevar a cabo un análisis tanto sociológico como pedagógico. Natorp señaló una dirección de trabajo.

Esa dirección genérica e imprecisamente señalada, era la educación social. Posteriormente, las circunstancias históricas y los nuevos puntos de vista teóricos llevarían a concretar esa dirección.

La escuela de H. Noel, en los años veinte, impulsó decisivamente a la Pedagogía Social, tanto en sus aspectos teóricos como fundamentalmente prácticos. La respuesta de Noel a la pregunta de qué añadía lo social a lo pedagógico, sería indudablemente ésta: una orientación finalista.

G. Gaumer (discípula de Noel) en su obra de la Pedagogía Social (Tomo V, Noel y Pallat, 1929) define este gran concepto, en un intento de delimitación.

En esta definición se circunscribe el ámbito de la Pedagogía Social a "aquello que es la educación, pero no es escuela ni familia" (al margen de la escuela).

La Pedagogía Social tiene, como ámbito topológico, todo el sector de las actividades educativas extraescolares y extrafamiliares, y se constituye teórica y prácticamente como un sistema de "asistencia educativa pública".

Posteriormente, Noel enriquece el debate al agregar dos tareas: organizar la investigación científica en su campo de acción y formar profesores y directivos de la Pedagogía Social, por tanto, formación.

Así la Pedagogía Social tiene el mérito de:

- Haber entendido la Pedagogía Social como un concepto ordenador para nuevos caminos educativos y formas de ayuda a la incorporación social de la juventud.
- Haber señalado la tarea investigadora y formadora que una Pedagogía Social, constituida científicamente, debía realizar.

Una vez más (como concepto ordenador) la realidad social fue por delante de la Pedagogía Social: las situaciones de necesidad después de 1945 se multiplicaron en todos los sentidos. Surgió así una "Pedagogía de urgencia", que según H. Rohrs, ha señalado se ordena a resolver un amplio "conjunto de problemas relevantes socioeconómicos" y se dirige "al hombre en situación de necesidad" (y de ningún

modo sólo a la juventud en el ámbito extraescolar), con el fin de aclarar los motivos o actores de las conductas anómalas y contribuir, mediante la aplicación de medidas educativas, a superar dicha situación de modo gradual.

En las décadas de los cincuenta y sesenta, en el desarrollo de la Pedagogía Social, H. Rohrs estuvo asociado a la introducción de los métodos empíricos (Alemania, Tuggener, 1971). En estas dos décadas, en Alemania Occidental, se produce la separación entre Pedagogía Social y Trabajo Social. Es importante a este sujeto: la Ley sobre ayuda social, aprobada en 1952.

También se diferencia la ayuda social, como tarea pedagógica, de la asistencia social. En la Pedagogía Social, se introducen los métodos terapéuticos, según los conceptos americanos de *case work*, *group work* y *community work* (Radl Philipp, 1984).

La praxis sociopedagógica va llenando de contenido, es decir de tareas, lo que inicialmente era un concepto ordenador, y aclara teóricamente dicho concepto para establecer relaciones con otros campos del saber.

K.A. Geissler y M. Hege (1978) introducen la noción de intervención sociopedagógica y revisan diversas orientaciones conceptuales o conceptos orientadores.

En este período, se acrecientan las relaciones de la Pedagogía Social con diversas tendencias de la Psicología Social: la orientación psicoanalítica, la orientación no directiva de Rogers, la teoría comunicacional, la de la dinámica de grupos, etc.

Una de las escuelas de Psicología Social y de Sociología que más ha influido en el desarrollo de la Pedagogía Social, como intervención pedagógico social, es el interaccionismo simbólico. Es ésta una muestra de cómo la vía de la praxis ha tenido cambios e influencias, tanto en la vía histórica, como en la analítica del interaccionismo simbólico de Mead (1934).

El interaccionismo simbólico se basa en prácticas terapéuticas pedagógico-sociales, también la Pedagogía Social alemana estableció un contacto teórico con el pragmatismo de Dewey (Meltzer; Petras; Reynolds, 1975; Blumer, 1982).

Dos orientaciones fundamentales permean la Pedagogía Social en la actualidad: la orientación crítica, por la influencia de Peirce, aporta el concepto de interacción que es un concepto básico de la Pedagogía Social, al menos en la escuela crítica y también la hermenéutica (Habermas y Mollenhauer) ambas robustecen la ciencia pedagógica social, opción que llegó al firmamento científico para quedarse.

## **LA PREVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN SOCIAL: MODELOS PREVENTIVOS**

### **La prevención como un bien público y primario**

La prevención, entendida como anticipación y afrontamiento estratégico de problemas que surgen al compás del desarrollo humano, hace décadas que ocupa

un lugar relevante en los procesos de intervención social; especialmente, en aquellos que afirman su voluntad de procurar una mejora significativa en la calidad de vida de las personas, tanto en sus aspectos individuales como colectivos.

En el nuevo escenario, a la prevención se la identifica con la promoción activa de circunstancias y actuaciones positivas para el desarrollo integral de las personas, por lo que se insiste en que ha de ser congruente con los principios que sostienen la necesidad de garantizar niveles mínimos de bienestar físico, psicológico y social para todos y cada uno de los seres humanos, así como para las sociedades en las que viven. Aunque con matices, puede afirmarse que estos principios son compartidos de modo más o menos explícito, por la mayoría de los modelos que fundamentan la intervención social, desde los que suscriben postura de corte tradicional hasta lo que proclaman con decisión su cometido alternativo.

En este sentido, las posibilidades de prevención para reducir riesgos, para crear condiciones y/o contextos que favorezcan el equilibrio humano, su disposición para hacer frente a la enfermedad o cualquier clase de sufrimiento, para proteger estados de salud existentes o para disfrutar de una vida sana... parecen constituirse en elementos suficientes para el "consenso" paradigmático, habitualmente difícil de alcanzar en las situaciones para las que se toma como referencia los procesos de acción intervención social.



Tal vez porque la prevención siempre juega a favor de la gente (lo que no suele cuestionarse), aunque todavía sean incipientes las fuentes documentales que lo expresen y acrediten en el discurso científico social, como consecuencia de la escasa atención que suelen prestar a prevenir los problemas sociales (Oxford, 1992).

En los últimos años, se declara la necesidad de proceder a una revisión conceptual de la prevención, con el objeto de que sus representaciones sean más acordes con el carácter complejo, multicausal e interdisciplinario de las realidades sociales, incluyendo las que configuran los estados de salud o las coordenadas medioambientales.

### **Del concepto a las aplicaciones prácticas**

La reconceptualización de la prevención, a la que contribuyen diversos agentes y actuaciones (políticas, legislativas tecnológicas, profesionales, formativas, etc.), acabará por transferirse a los modelos y acciones preventivas, a las que se dota de un enfoque más holístico y comunitario ampliando los ámbitos y problemas que han de atenderse (seguridad, vivienda, trabajo, drogodependencia, delincuencia, discapacidad, inadaptación, etc.), los niveles y estrategias de actuación, los fundamentos científicos y los principios éticos, por lo general tratando de inscribirse en un contexto cultural más abierto a la posibilidad de restaurar, proteger, modificar o crear valores y estilos de vida más coincidentes con el respeto a los derechos individuales y sociales.

Para ello, se entiende que ha de avanzarse en la construcción de una imagen de salud (física y mental) representativa de lo que se conceptúa como calidad de vida.

En procesos y programas que permitan reforzar las dimensiones grupales y comunitarias que integran con coherencia la reflexión y acción, la autorrealización y el apoyo social, la predicción y la evaluación, la esperanza de vivir y las oportunidades que la vida ofrece para el desarrollo física, social y moral de cada individuo, desde su infancia, hasta su vejez.

El riesgo, afirma Casas (1998), se reconoce como una circunstancia social resultante de una dinámica interactiva en el seno de una comunidad. Actuar sobre estas interacciones, significa disponer de modelos teóricos, de conceptos, de estrategias y de programas que permitan visualizar la prevención en una doble perspectiva temporal: en primer término la que delimita su concepción como un proyecto de futuro; en segundo lugar, aunque acaso más fundamental que aquella, la que relaciona sus aportaciones con conocimientos y práctica útiles para conducirse en el presente.

Que se susciten problemas, tal y como se deduce de la etimología de la palabra para reducir su incidencia o reforzar la prevención estado de normalidad han constituido durante un largo tiempo el principal y, a veces, el único en la definición y orientación práctica de las acciones preventivas, a pesar de las confusiones y vaguedades a las que daba lugar.

En esta tarea destacan las contribuciones de autores como Calpan (1946) y de diferentes organismos internacionales adscritos al sistema de Naciones Unidas, entre ellos, la propia Organización Mundial de la Salud. Sus aportaciones, cada vez más variadas, se introducen en la Psiquiatría, la Psicología, el Derecho, la Pedagogía, el Deporte, la Ecología, la Ética... donde se adaptan a realidades y discursos cada vez más complejos y plurales.

Por prevención cabe entender:

*"Cualquier intervención social y psicológica que promueve o realiza el funcionamiento emocional, o reduce la incidencia y prevalencia del mal ajuste emocional en la población en general."* (Bower)

*"Un proceso activo y asertivo de crear condiciones y/o atributos personales que promueven el bienestar de la gente."* (Lofquist)

*"Aquellas formas de intervención que son dirigidas hacia el entrenamiento de habilidades personales y la mejora de las condiciones de vida de una persona o grupo social."* (Hurremann)

*"Un conjunto de acciones coordinadas y encaminadas a promover potencialidades deseables en los individuos, en los grupos y en su entorno físico y sociocultural."* (Bloom)

*"La adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias, y cuando se han producido, tengan conse-*

*cuencias físicas cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, psicológicas sociales negativas."* (Naciones Unidas, Programa de Acción Mundial para las personas con Minusvalías)

*"Un proceso que incluye la identificación de problemas, el análisis de los recursos y el establecimiento de estrategias dirigidas al descenso de las tasas de inadaptación y delincuencia a través de la previsión de servicios a personas o grupos con necesidades específicas o demostradas."* (Garrido, Genovés)

*"El conjunto de medidas e instrumentos que tienden a suprimir o, al menos, reducir los factores de inadaptación social y, por tanto, las conductas de los jóvenes y menores inadaptados."* (March y Cerda)

*"Una acción intencionada y planificada, llevada a cabo generalmente a través de algún tipo de interacción personal, que tiene como objetivo la reducción de la incidencia de una determinada (psico)-patología en una población concreta en un tiempo delimitado."* (Fernández-Ríos)

*"Aquel proceso de intervención social que, con el objetivo último de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas y sistemas humanos y acorde con conocimientos rigurosos, manipula los factores asociados o implicados en la génesis de diferentes enfermedades, problemáticas o necesidades sociales, desarrollando actuaciones concretas a fin de evitar su aparición, reparación o agravamiento."* (Casas)

La prevención, podemos concluir, admite muchos conceptos; aunque en lo esencial, coincidente a la hora de significar líneas de pensamientos y acción en las que se pone de relieve la trascendencia de comprometer a la sociedad con soluciones que anticipen a los problemas de los ciudadanos reduciendo al máximo las situaciones de riesgo, incluidas la exportación y la indefensión.

## EL ENFOQUE COMUNITARIO

### Enfoques

Nos recuerda que las estructuras básicas de la educación social se han desarrollado realmente a partir de los años cincuenta, después de la segunda Guerra Mundial, aunque no se niega las revisiones del campo que han tenido lugar en los últimos años, de acuerdo con el fluir de los tiempos y las nuevas necesidades que surgen de su seno. (Núñez, 1990)

Reflejo de esas revisiones, son las mutaciones terminológicas utilizadas para definir el objeto de esa área de conocimiento teórico y práctica educativa que se mueve en una banda cada vez más amplia intentando enriquecerse con expresiones como niños y menores inadaptados, anormales, marginados... (Ayerbe) y al mismo tiempo ampliando su preocupación semántica por toda una serie de problemas que tiempos atrás no fueron recogidos e identificados como tal por los especialistas en el tema.

De hecho, como ya se precisó (Sáez, 1990, 1977), existe una traducción tecnológica y científica del desarrollo comunitario, otra más interpretativa y una última más crítica, sociocrítica y política, resultado de esta tendencia por la que, cuando surge o se teoriza una cuestión novedosa, se le aplican normas supuestos y patrones más conocidos y tipificados, cuando surgió el tema de desarrollo comunitario como hoy la educación ambiental y la educación intercultural los científicos y tecnólogos de la educación lo interpretaron bajo los auspicios de la tecnocracia, la planificación prescriptiva, la objetividad, la descontextualización y la neutralidad (Kruse, 1976).

Hay algunos modelos comunitarios que presentan posiciones innovadoras:

El Modelo 19 se denomina: *Investigación en la acción*, auspiciado por Lewin y sistematizado, más ampliamente, en las diversas geografías por A. Touraine, H. Tabá, L. Stenhouse, S. Kemmis y J. Elliot. Es un enfoque básicamente comunitario, propicia la investigación participativa en busca de la mejora de la vida de los ciudadanos, procura aumentar la conciencia de los mismos con el fin de decidirlos a transformar sus vidas, en el contexto en el que viven, si no están de acuerdo con ella.

El Modelo 20 se denomina: *Observación participante*, creado en la atmósfera, de la antropología cultural y etnográfica y formulado por H.L. Manheim y Rodríguez Brandao. Postula la necesidad de

que la gente comparta actividades, se inserte en la vida y cultura de la comunidad, llevando a ésta a estudiarse a sí misma autorreflexionando sobre su identidad y su progreso.

Mantienen fronteras débiles entre la escuela y la comunidad donde aquélla se inserta (Kemmins, 1993), frente a la rígida separación entre el centro educativo y el entorno mantenida por el enfoque científico tecnológico. No en vano, bajo los auspicios del Modelo *sociocrítico*, las escuelas son concebidas como comunidades reflexivas (Escudero, 1997) insertas en las comunidades locales más amplias, en esa línea de argumentación, la interdependencia entre una y otra que se defiende en este enfoque potencia una estructura participativa para la toma de decisiones en común, en beneficio de los ciudadanos (sean cuales sean su situación educativa y cultural) de la localidad (Alfieri, 1985). Posición a la que se oponen los representantes del estatus quo que no acaban de asumir la imagen de la escuela como comunidad ni tampoco las relaciones de interdependencia entre ellas. Desde esta perspectiva, los problemas de la educación son observados con poco interés por estos últimos y cuando lo hacen utilizan la mirada médica y un lenguaje clínico: diagnosticar como los médicos intervenir como los cirujanos, mantener el tratamiento tal y como se formula por tales profesionales y son ellos los que deben evaluar si los resultados esperados se ajustan al diagnóstico inicial efectuado (House y Mathinson, 1983).

Estas notas o sesgo que caracterizan el enfoque comunitario de la educación, han sido formulados por los investigadores educativos de las escuelas de Deakin en Australia: los del centro de investigación-acción en Scheffield, con fuerte voluntad ciudadana también en la Italia del Sur ha despertado la atención de quienes han sistematizado la complementariedad del discurso escolar y el extraescolar; el movimiento de la investigación participativa en Francia y en Portugal... y en otras partes de la geografía donde se está buscando alternativas al agotamiento del modelo escolar y se ve en la comunidad una posibilidad para, superar sus contradicciones, sus limitaciones y sus carencias (Telmon, 1979; Orefice y Sarracino, 1981).

Todos estos movimientos, y los modelos antes citados, podrían ser caracterizados con el calificativo de comunitarios, por presentar todos ellos una serie de notas o rasgos que los definen en común como tales y los apuntalan frente a otros enfoques o plataformas de resonancias más individualistas y tecnocráticas. En lo que sigue, vamos a profundizar en estas notas, más que intentar aclarar conceptos fundamentales (desarrollo comunitario, formación comunitaria, comunidad, territorio...) y, por otra parte, ya formulados y sistematizados por diversos autores interesados en estas cuestiones (Rezsohazy, 1998; Ware, 1973; Lorenzetto, Bertolini y Farne, 1978).

No es aquí donde de nuevo queremos retornar, ni mucho menos, pero tampoco debemos admitir un planteamiento con-

ceptual, que separe tajantemente a la infancia en dificultad social de la infancia en conflicto social, de tal forma que se establezcan una leyes separadas para unos y otros, sin conexiones ni relaciones y se segregue el paquete infantil infractor de la consideración general de las políticas integradas, de la infancia de un Estado democrático se elabore un tratamiento educativo totalmente distinto se haga una Educación Social para la infancia infractora en exclusiva, y se establezcan instituciones y centros totalmente diferentes.

### Conceptos de institución

El concepto de institución, en general, es un concepto amplio, que tiene perspectivas antropológicas, históricas, sociales y jurídicas. Así puede hablarse de una institución como un principio regulador que organiza las actividades de los individuos de una sociedad en pautas organizacionales definidas desde el punto de vista de algunos problemas básicos de la sociedad o vida social ordenada (Eisenstadt, 1968).

### MODELOS INSTITUCIONALES

La compleja integración conceptúa y profesional en la construcción unitaria de la Pedagogía Social y de la misma profesión del especialista en el área social que no sin problemas se está tratando de configurar encuentra especiales dificultades.

Una cosa es que creamos acorde con la realidad y conveniente con la comprensión de las problemáticas de la protección

y tratamiento general de la infancia, conformar un modelo de cobertura conceptual y legal unitario y otra el tratamiento diferenciado proveniente del análisis científico técnico e incluso jurídico de los problemas, los sujetos y sus circunstancias concretas.

Durante los dos últimos siglos, y salvando iniciativas particulares y aisladas, se ha ido evolucionando, desde una falta de consideración de la diferencia de menores y adultos en los temas de desamparo, y conflictividad social, hasta un tratamiento revuelto y confuso de menores desamparados y menores infractores.

Desde posiciones funcionalistas se habla de diferentes puntos de vista básicos, que definen distintas esferas institucionales: esfera de la familia y parentesco, esfera de la educación, esfera de la economía, esfera de lo político, esfera de las instituciones culturales, esfera de la estratificación, etc.

Sabernos que las instituciones de menores a que nos referimos, son muy complejas, entre otras cosas, porque asumen, en cierto modo o parcialmente, otras esferas como la de la familia y ciertos aspectos de la función económica en cuanto se encarga del mantenimiento del menor, etc. Estamos, por tanto, ante instituciones complejas, incluso, podríamos decir, globales.

Ya que el sentido de su "institucionalización" autogestionaria y espontánea iba contra la institucionalización clásica reglamentada que, a decir de los hombres de la "Pedagogía institucional" clasificaba el gru-

po y acaba con su dinamismo. Hoy en día es común la denominación de institución educativa para referirse a los centros escolares o cualquier otro tipo de centro educativo.

### ALGUNAS REFERENCIAS HISTÓRICAS

Podemos decir que el hecho institucional educativo cobra toda su fuerza con la revolución francesa, de finales del siglo XVIII. Es cuando se plantea directamente la organización de un sistema nacional de educación, con dirección centralizada estatal laico, con tensión hacia la generalización.

Pero en la época de la "Revolución de mayo del 68", nadie veía la necesidad de

ningún tipo de instituciones y todos preconizaron su muerte o, al menos, su profunda transformación, si el hombre quería permanecer libre. La sociedad debía desescolarizarse (Ivan Illich, La sociedad desescolarizada) o, más radicalmente, se aventuraba, o incluso se certificaba, la defunción de la escuela (Everett Reimer, La escuela ha muerto).

Estas instituciones no han nacido del tronco de la educación formal sino de la necesidad de amparar, recoger, alimentar, cuidar y formar a niños que no tiene otro lugar donde estar, o que no quieren o no pueden integrarse en la sociedad por disfuncionalidades adquiridas en las fases primarias de su desarrollo.

### BIBLIOGRAFÍA

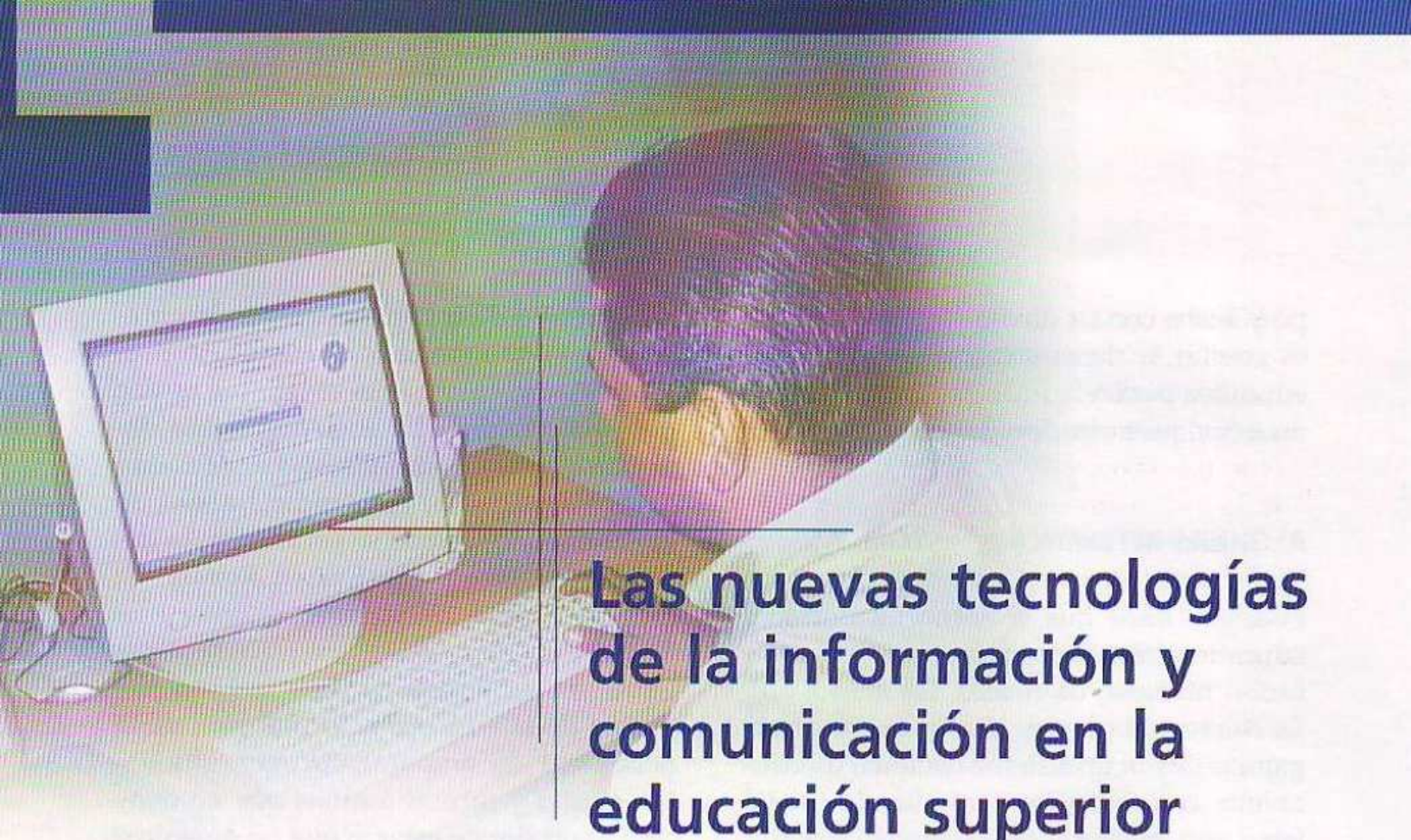
Franch, Joaquín. 1994. **Animar un proyecto de educación social**. Barcelona: Paidós. S.A.

Hernández, Sampieri y Collado Fernández. 2001. **Metodología de la investigación**. Última edición. México: McGraw-Hill.

Jaramillo Pérez, Jorge. 2002. **Familia y colegio**. Bogota: Editorial Norma.

Llano Cifuentes, Carlos. 2001. **Nudos del humanismo en los albores del siglo XXI**. Méjico: Talleres Overprint, S.A.

Prado M., Josefa María. 2003. El maltrato infantil y su influencia en el desarrollo de la inteligencia del niño en San Miguelito. Tesis para aspirar al grado de doctor. En: **Redes**, No. 1, Panamá.



## Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación superior

Doctor José A. Guilbauth  
*Tecnólogo Educativo*

Hablar del acto didáctico es involucrar el proceso de comunicación como acción fundamental en su desarrollo. Es así como se concibe la educación, un sistema de comunicación, pero ¿qué es la comunicación?

Para Colóm (1987), en Fernández y Sarra-mona (1987), es: "Un sistema que sostienen dos o más personas que intercambian información en función de unas normas, valores, significaciones o un sistema cultural, con el ánimo de lograr la formación del sujeto".

Según Escudero Yerena (1997), la comunicación es un proceso: "De ponerse en relación, de interactuar unos con otros, de manera más eficaz". Como podemos analizar de las dos definiciones anteriores,

ambas coinciden que es una acción; que se da en personas, o sea, que es característico del ser humano; de forma dinámica, interactiva, basada en un intercambio de información y eficaz para la formación del sujeto.

Partiendo de estas definiciones vemos que el proceso histórico de la comunicación se produce por la influencia permanente del avance de la tecnología, ya que modifica y altera constantemente el contexto y los patrones sociales incluyendo al educativo.

La comunicación se produce en la prehistoria motivada por la necesidad del hombre de comunicarse con sus semejantes para expresar sus motivaciones, deseos y sentimientos. Para Castañeda Yáñez

(1982) los primeros intentos de comunicación del hombre se producen cuando: "Vivía en los árboles, y se alimentaba de frutas, nueces y raíces, impulsado preponderantemente por razones como el cuidado de la cría, la prevención o alarma ante el peligro o por el habla amorosa, se vio obligado a comunicarse por medio de gritos, interjecciones, expresiones emotivas, etc; un conjunto de señales que constituían un 'lenguaje biológico', limitado a lo sensorial, producto de la conservación de la especie y que probablemente constituyó la primera forma de comunicación". Sin dudas que fue una forma de comunicación rudimentaria, ya que todavía no había todo un planteamiento de códigos básicos en dicha comunicación, siendo el propio hombre el medio y con un mensaje inmediato e instantáneo. Cloutier (1973), en Castañeda Yáñez (1982), le denomina a esta etapa la *comunicación personal*.

El hombre, en su proceso evolutivo, desarrolló algunas funciones físicas de los órganos fonoarticuladores hasta lograr la pronunciación de sonidos, el llamado lenguaje articulado. Éste se produce cuando el hombre se ve en la necesidad de expresarle a sus semejantes un propósito común en sus actividades diarias.

Inicia la utilización de un lenguaje de transposición, de lo concreto a lo abstracto. El tipo de mensaje irrumpe la noción del tiempo y espacio que prevaleció en el concreto. Al producirse este tipo de mensaje, se iniciaron variaciones en su desarrollo y aparece la escritura, el dibujo y la música. Este nuevo tipo de símbolos pro-

duce un efecto en la sociedad, estableciendo aquel tipo de personas que saben y los que no saben, de tal manera que aquellos grupos que manejaban esos lenguajes, como la escritura, el dibujo y la música, eran los que podían ejercer el control de la información. Las relaciones humanas giran con base al poder del control de la información, en el que sólo un grupo podría acceder. Este tipo de comunicación humana es conocido como *comunicación elite*.

Como producto de la aparición de nuevas técnicas que reproducen (amplifican) el mensaje a un enorme público anónimo, se establece el período de la *comunicación de masas*. Este período se caracteriza por la intercomunicación de mensajes a nivel mundial y en todas las áreas de la sociedad, produciéndose así una sociedad de consumo; aquellos catalogados como productores y los consumidores. También en este período la información traspasa el tiempo y el espacio, haciendo extensiva la obra del hombre en cualquier punto del globo terráqueo.

Ante la creciente explosión de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, surge una cantidad variable de medios individuales los cuales transforman las necesidades sociales y, por ende, los mitos de los centros superiores de formación. Entre estos medios tenemos: la computadora, televisión y todos los basados en audio. Los mismos hacen posible la expresión individual con diferentes modalidades, pues estas características hacen que la comunicación se produzca a grandes distancias de donde es recibida y, por



consecuencia, en otro tiempo si es la voluntad del receptor. Ésta es la denominada **comunicación asincrónica**, que definitivamente produce otros modelos y estrategias en la enseñanza superior. Consecuentemente, este episodio de la comunicación produce una correspondencia en el acto comunicativo en el cual el receptor no sólo se informa, sino que él informa de la cuestión en comunicación. Con este episodio se produce la *comunicación individual*, la cual ha establecido pautas educativas en el papel del docente y del alumno dentro del proceso educativo.

El gran desarrollo y avance en la adquisición, procesamiento y utilización de la información, ha producido cambios estructurales en el proceso de la comunicación; ésta, sin duda, ha incidido en el campo educativo con nuevos centros de comunicación electrónica, ya sea en su componente físico, como en los programas de aplicación que apoyan el proceso de aprendizaje del alumno. Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación han ofrecido a la educación diversas posibilidades y formas de comunicación por medio del texto, audio, imágenes fijas o en movimiento, en tiempo real o definido, lo que plantean nuevas formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje.

Cada tecnología seleccionada producirá un modo de comunicación el cual debe responder a criterios pedagógicos, para una determinada didáctica a emplearse en el alcance de cada contenido del currículo, la cual se le ha denominado comunicación educativa.

En la comunicación educativa, dentro del modelo de educación presencial, los factores espacio y tiempo han sido inmóviles, produciéndose la comunicación sincrónica. Hoy día, las herramientas de las nuevas tecnologías han hecho de estos factores, espacio y tiempo, la flexibilidad pertinente para que el alumno pueda aprender, independientemente del lugar y tiempo en que él se encuentra del profesor, para producir la efectividad del mismo. A esta comunicación se le llama *asincrónica*.

Las nuevas tecnologías de la información han producido una tercera modalidad de comunicación educativa, sobre todo basada en las herramientas electrónicas denominadas, las telemáticas.

Ante estas nuevas tecnologías y su incidencia en la educación, Gisbert (2001) afirma que la tarea del docente debe redefinirse, al igual que sus funciones, y para ello propone tres aspectos:

La actitud positiva o negativa del docente frente a los entornos tecnológicos estará fuertemente condicionada por:

- La infraestructura de comunicaciones de que disponga en su centro y/o puesto de trabajo.
- La posibilidad de integrar la tecnología en los entornos de formación.
- Su preparación para el uso de esta tecnología (tanto desde el punto de vista del *hardware* como del *software*).
- La posibilidad del docente para una formación permanente que le garantice no perder la "carrera tecnológica".

Debe ser capaz de cambiar sus estrategias de comunicación, pues es distinto comunicarse con un auditorio presencial que hacerlo con un auditorio virtual; el canal y las estrategias a utilizar son distintas.

El docente deberá estar preparado para clases diseñadas presencial o virtualmente. Los ejes espacio-temporales y los espacios tangibles que han constituido, hasta ahora, los elementos fundamentales en la organización de los procesos educativos, cambian totalmente de sentido. El tiempo es relativo y el espacio intangible; por lo tanto, el profesor deberá buscar otras referencias para planificar y gestionar su tarea docente, organizadora y de gestión.

El planteamiento anterior, lleva al docente a asumir un papel dentro de la comunicación educativa basada en las nuevas tecnologías de tutor de los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVE-A). Como producto de estas nuevas actividades comunicativas, empleadas en la educación, se generan los diferentes tipos de comunicación:

- Comunicación asincrónica básica (correo-e, listas de discusión, servicio de noticias).
- Comunicación asincrónica avanzada o multimedia (video "ondemand").
- Comunicación sincrónica básica (chat).
- Comunicación sincrónica avanzada (video conferencia).

Gisber y colaboradores (1998), expresa al respecto, que se pueden identificar varios tipos de comunicación ofrecidos mediante

diversas tecnologías, las cuales presentan variedad, tanto en su complejidad y posibilidad, como en el tipo de comunicación que ofrece y el nivel de riqueza de la información. Estos aspectos son fundamentales en el ámbito educativo ya que deben contemplarse dentro del diseño y aplicación de cualquier acto didáctico en que se emplee. Para ello, Percy (2001) identifica los siguientes aspectos a considerar:

- Habilidades técnicas y comunicativas.
- Este proceso implica la adquisición de la competencia necesaria y la capacidad de aplicación de las herramientas del sistema a las tareas.
- Percepción del entorno.
- Los alumnos deben conocer la organización en que se encuentra el sistema de comunicación prevaleciente, su papel asignado, y la función asignada dentro de la actividad.
- Necesidad de comunicación.
- La motivación e interés de los alumnos hacia la tarea de comunicarse, resulta imprescindible analizarla, para que sea expedita la información procesada y creada.
- Disponibilidad tecnológica.

El autor, con un sistema disponible y de fácil acceso para los alumnos, resulta una garantía para el proceso de comunicación educativa, ya que de éste dependerá su grado de participación y seguimiento de las tareas durante su formación.

Como se ha visto hasta el momento, la enseñanza analizada desde el modelo de la Teoría de la Comunicación, puede llegar-

se a concluir en definitiva que: "El proceso de enseñanza es un proceso de comunicación" (Navarro Perales, 1993). La enseñanza es un proceso de comunicación, ya que tiene una intencionalidad y se produce dentro de un currículo institucional controlado.

Las nuevas tecnologías aplicadas en la educación, apoyan a los medios de enseñanza para transmitir y convertir el mensaje, con características didácticas, en vías al desarrollo y expresión de contenidos curriculares. Este planteamiento es posible con las potencialidades que brindan a la educación estas nuevas tecnologías por medio del diseño, planeamiento y aplicación de estrategias didácticas para acceder a la información y así utilizar las estrategias contextualizadas para obtener un nuevo y significativo aprendizaje. Con este marco tecnológico y comunicativo, en que se puede producir una enseñanza y un aprendizaje más dinámico, instrumental y socializador de acuerdo a las exigencias que requiere nuestra sociedad, le corresponde al docente saber identificar y seleccionar para su uso eficiente los medios y las tecnologías que hagan la comunicación educativa más significativa y pertinente a cada problema que enfrenten los alumnos en su permanente actuar dentro del grupo social.

Los nuevos entornos de comunicación electrónica ofrecen al docente: "Nuevas situaciones comunicativas que se generan alrededor de estos avances, que van desde la comunicación personal e individual a la configuración de verdaderas comunida-

des virtuales entendidos como espacios de intercambio comunicativo entre colectivos con un interés común, y que empiezan a mostrar características propias de comunidades sociales y de la forma en que estas modalidades comunicativas permiten el desarrollo de espacios de relación social que promuevan el aprendizaje interactivo, entre profesor y alumno, en grupo, o el aprendizaje colaborativo, junto a la distribución de recursos y materiales didácticos" (Pérez, 2001).

El planteamiento anterior nos sintetiza la dinámica que los entornos de comunicación electrónica producirán en la enseñanza y el cual el docente deberá estar preparado para su utilización y beneficio en la formación universitaria.

Pérez, en Salinas (1999), se refiere a tres tipologías de experiencias educativas actuales que explotan el potencial de las herramientas telemáticas:

Redes de aulas o centros de aprendizaje, entendidos como experiencias de aprendizaje que desde escenarios de enseñanza presenciales une aulas o grupos distintos para participar en proyectos de aprendizaje.

Sistemas de distribución de cursos on-line, o estrategias de aprendizaje abierto y a distancia que substituyen total o parcialmente la presencia directa tradicional por sistemas de acceso a los materiales de formación y actividades interactivas a través de sistemas de comunicación mediada por ordenador.

Experiencias de aprendizaje informal, que incluyen la utilización de los recursos de la red para favorecer procesos de aprendizaje autónomos.

Estas experiencias educativas transforman el sistema tradicional de comunicación educativa en que el profesor era el que proporcionaba toda la información al alumno, por nuevos modelos de comunicación bidireccional, en el que el diálogo o interactividad es la acción prevaleciente para que se produzca el aprendizaje.

Las nuevas experiencias con soportes tecnológicos también han creado diseños de posibilidades metodológicas para llegar a aprendizajes autónomos con materiales interactivos y una estructura muy cerrada en la que la comunicación sólo es posible entre profesor y alumno a nivel individual y en modelos colaborativos, con base a trabajos y dinámicas de grupos, con estructuras flexibles y ajustadas a las necesidades de los alumnos.

Debido a la presencia y utilización de los nuevos entornos electrónicos en la enseñanza, se hace necesario que todo técnico o docente de un sistema educativo que desee utilizar las nuevas tecnologías en su proceso de enseñanza y aprendizaje, pueda incluir algunas técnicas de enseñanza. Pérez (2001) los agrupa en tres grandes estrategias de trabajo: estrategias centradas en la individualización de la enseñanza; estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y colaboración; y estrategias centradas en el trabajo colaborativo.

### **Técnicas para la individualización de la enseñanza**

Pérez y colaboradores, dentro de este grupo de técnicas, señalan las siguientes:

- ◊ Recuperación de información.
- ◊ Contratos de aprendizaje.
- ◊ El aprendiz.
- ◊ Prácticas.
- ◊ Estudio con materiales interactivos.
- ◊ Técnicas centradas en el pensamiento crítico.
- ◊ Técnicas centradas en la creatividad.

### **Técnicas expositivas y participación en gran grupo. Comunicación de uno al grupo**

- ✦ Exposición didáctica.
- ✦ Preguntas al grupo.
- ✦ Simposio, mesa redonda o panel.
- ✦ Entrevista o consulta pública.
- ✦ Tutoría pública.
- ✦ Tablón de anuncios.

### **Técnicas de trabajo colaborativo. Comunicación entre muchos**

- ◊ Trabajo en parejas.
- ◊ Lluvia de ideas.
- ◊ Rueda de ideas.
- ◊ Votaciones.
- ◊ Valoración de decisiones.
- ◊ Debate o foro.
- ◊ Pequeños grupos de discusión.
- ◊ Controversia estructurada.
- ◊ Grupos de investigación.
- ◊ Simulaciones y juegos de papel.
- ◊ Estudio de casos.
- ◊ Trabajo por proyectos.

Las técnicas antes descritas, utilizadas como estrategias didácticas, responden al tipo de comunicación educativa más viable para que el docente pueda desarrollar su curso, teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos, objetivos del mismo, contenidos y la disponibilidad tecnológica con que se cuenta.

Como dice Rodríguez Dieguez (1982): “La enseñanza es un proceso de comunicación específico porque la intencionalidad que rige todo proceso comunicativo, en el caso de la enseñanza, tiene un carácter perfecto y se enmarca en un contexto institucional controlado”.

Es así como en todo este planteamiento de la comunicación y el proceso de formación universitaria se enfatiza que la comunicación es el vehículo que permite el desarrollo humano; por tal motivo, podrá definirse como formativa, ya que fortalece el proceso educativo para configurar al alumno mediante medios y tecnologías ajustadas a procedimientos pedagógicos para llegar al cumplimiento de los fines educativos; misión a lograr por las instituciones de educación superior dentro de la sociedad académica mundial.

### **Impacto de las tecnologías de la información y comunicación en la formación universitaria**

El hablar del impacto de las tecnologías de la información y comunicación en la educación, es referirse al efecto que el potencial de las tecnologías ha producido en la educación superior.

A pesar de que la introducción de las tecnologías, en todos los órdenes de la sociedad, se produjo sin una eficiente planificación, su impacto en los procesos de desarrollo humano, económico y social han sido enormes.

Esta implantación ha estado determinada por los beneficios y ventajas que ha ofrecido en cada una de las actividades de la vida del ser humano; pero a la vez, ha producido nuevas demandas en dichas actividades. Demandas que han tenido que ser acogidas básicamente por el sector de la educación superior, las empresas y la industria.

En el área educativa, las tecnologías han producido importantes contribuciones como son:

- Las redes telemáticas, que han producido una verdadera comunicación asincrónica entre el alumno y el docente, logrando entornos de aprendizaje efectivos y su interacción óptima para alcanzar los objetivos educativos.
- Ofrecer mayor accesibilidad a la educación de todas y todos.
- Mejorar la calidad de la educación.
- Creación de nuevos papeles del alumno y el docente.
- Creación de nuevos ambientes de aprendizaje.
- Creación de un nuevo modelo de formación en la educación universitaria.
- Reestructuración y cambios en la cultura.

Todas estas contribuciones, quizás sean uno de los hallazgos producidos por un nuevo paradigma tecnológico producto

del proceso de la globalización y aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

La denominada Cuarta Revolución Educativa, producto de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, ha producido en la educación profundas transformaciones en vías al logro de los correctivos necesarios en la formación del ciudadano del siglo XXI.

Algunos de estos efectos que han impactado la educación, han producido situaciones relevantes en el diario convivir universitario, uno de ellos es la *virtualidad*, la cual ha creado nuevas formas de acceder, producir y utilizar los conocimientos.

Otra característica importante que han traído añadida las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación es la *interactividad*, la cual ha permitido que el beneficiario de un programa y receptor dentro del proceso de comunicación pueda jugar otro rol, al poder intervenir, crear y elaborar nuevos mensajes y contenidos en el tema en que participa.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación también han impactado a la educación superior, haciéndole un tipo de comunicación educativa diferente, ya que al contarse con esas nuevas tecnologías, la actividad educativa se convierte en acciones basadas en la asincronía de dicho acto, produciéndose a su vez respuestas diversas según las características y demandas de los alumnos y el proceso instructivo.

Los tres elementos señalados anteriormente: la virtualidad, la interactividad y la asincronicidad, han sido característicos de las tecnologías de la información y comunicación que han transformado los papeles dentro del proceso de comunicación educativa, el propio proceso de comunicación, las estrategias didácticas del proceso de enseñanza y el tipo de recurso de apoyo para el aprendizaje. Al respecto, Salinas (2001) nos enuncia que para hacer beneficioso el impacto de las nuevas tecnologías en la educación: “Debemos tener en cuenta, en su funcionamiento, una serie de principios y hechos que van desde la estructuración y organización de los contextos de formación, la organización de la información, el diseño y la producción de materiales, la disponibilidad de medios y recursos para el profesor y el estudiante, la formación y el perfeccionamiento del profesorado, la necesidad de contar con personal técnico de apoyo y la modificación de la estructura organizativa en las que tradicionalmente nos desenvolvemos”. Como puede comprenderse en la cita de Salinas, el impacto de las nuevas tecnologías produce una total transformación en el modelo educativo convencional utilizado hasta el momento. Estas transformaciones tecnológicas han producido en la educación universitaria nuevos enfoques de la instrucción, a saber:

La comunicación entre profesores y alumnos se realiza a través de medios impresos y escritos o por medios electrónicos ya sea televisión, grabaciones, cable, satélite, fibra, telecomunicaciones interactivas por

ordenador, audio y videoconferencias o, más comúnmente, la combinación de estos medios.

Un nuevo enfoque de la instrucción, es aquel en que el proceso de enseñanza es descompuesto en soportes, muchos de los cuales son preparados lejos del estudiante, quien los recibe mediante las tecnologías de la comunicación, con la posibilidad de interacción entre el estudiante y un instructor.

Este enfoque, en definitiva, producido por el impacto de la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación universitaria, cambia el modelo de enseñanza centrado en el profesor, a aquel en donde el estudiante ocupa el centro del acto didáctico. En otras palabras, se está produciendo un cambio en la enseñanza universitaria convencional, en donde el profesor y los estudiantes están presentes en un mismo espacio y tiempo (aula de clases), por aquel modelo en donde el profesor y los estudiantes pueden no estar en el mismo espacio, ni tiempo, en que se produce el acto didáctico y en el cual se requieren elementos mediadores. Este impacto de las nuevas tecnologías ha logrado notables papeles en la calidad educativa universitaria.

Brunner, en Briones (2001), indica que los escenarios educativos futuros surgirán de la combinación de dos variables: La tecnología y las concepciones del aprendizaje.

De esta combinación surge la matriz de cuatro escenarios básicos:

Variable Tecnológica		
Didáctica Tradicional	E1	E3
Intersubjetiva Constructivista	E2	E4

Veamos, según el análisis de Briones y colaboradores, en qué consiste cada escenario básico:

**Escenario (E1):** Aquí las nuevas tecnologías refuerzan el modelo pedagógico tradicional. En este escenario el docente utiliza las nuevas tecnologías para reforzar su función de transmisor de información y conocimientos.

**Resultados:** subutilización de las posibilidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la enseñanza y el aprendizaje.

**Escenario (E2):** Este escenario concibe al alumno en competencia para la autoformación, como ser activo de su propio aprendizaje.

El papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación se basa en la interactividad y constructivismo del aprendizaje, transforma totalmente el principio educativo: "De la secuencialidad a los hipermedios, de la instrucción a la construcción de conocimientos, de la enseñanza centrada en el profesor al aprendizaje centrado en el alumno, de la absorción de los materiales al aprender a aprender, de la sala de clases a los espacios de red, de la educa-

ción llana del aprendizaje a lo largo de la vida, de la estandarización a la personalización, del profesor-transmisor al profesor-facilitador”.

**Escenario (E3):** El papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación surgen de variables externas del sistema educativo, como son las exigencias competitivas de la sociedad de la información con el fin de alfabetizar informáticamente a sus miembros y ser competitivos como profesionales en sus puestos de trabajo.

**Escenario (E4):** A través de una propuesta de conciencia intersubjetiva, se propone un cambio radical en el principio educativo a una propuesta de *realidad virtual*. Esta transformación parece realizarse el cambio de contexto tradicional donde se produce el acto didáctico (aula).

Cada escenario de los revisados muestra el impacto que la Tecnología de la Información produce en el ámbito educativo, a saber:

- Complemento de la enseñanza presencial.

## BIBLIOGRAFÍA

Bates, A. 1999. *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. México: Trillas.

Cabero, J. 2002. *Materiales formativos multimedia en la red*. Sevilla: Imprenta Dobles, S.A.

Cabero, J. 2000. *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla: Kronos, S.A.

- Nuevos papeles de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- En el sistema de comunicación educativa.
- En el tipo y calidad de información presentada.
- En el contexto y circunstancias en que se da el aprendizaje.
- Los nuevos medios y tecnologías que ayudan a mediar y facilitar el aprendizaje.
- Competencias y destrezas por adquirir tanto docentes como alumnos.
- En el tipo y calidad de la información educativa a procesarse.
- Los nuevos estilos de enseñanza.
- Las nuevas estrategias de enseñanza.

Ante estos impactos, queda a todos los comprometidos en el acto didáctico, a tomar el reto y los desafíos que imponen las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para lograr un aprendizaje efectivo y un cambio de la formación universitaria en busca de su excelencia en cumplimiento de la misión de su existencia en este siglo.

González, A. 1997. *Principios básicos de comunicación*. México: Trillas.

Salinas, J. 2001. *Didáctica y tecnología educativa para una universidad en un mundo digital*. Panamá: Imprenta de la Universidad de Panamá.





# Vejez y sociedad

Magistra Norma Núñez Montoto

*“¿Qué debería ser una sociedad para que en su vejez, un hombre siga siendo un hombre?”*

*La respuesta es sencilla: sería necesario que siempre hubiese sido tratado como un hombre.”*

*Simone De Beauvoir*

La transcripción de un cuento realizada por los hermanos Grimm, en Alemania, presenta una interpretación de las edades, según la cual, Dios había asignado 30 años de vida al hombre y a todos los animales; el asno, el perro, el mono, consiguieron que Dios les quitara 18, 12 y 10 años respectivamente, a la cifra fijada, pues una vida tan larga les parecía penosa. El hombre, según el cuento, pidió una prolongación; obtuvo los 18 años del asno, los 12 del perro y los 10 del mono. En consecuencia, el hombre tiene 70 años de vida. Los 30 primeros son suyos y pasan rápido; después llegan los 18 del asno, durante los cuales tiene que llevar sobre sus hombros fardo tras fardo; él es quien lleva al molino el trigo que alimenta a los otros. Después vienen los doce años del perro, a lo largo de los cuales no hace más que gruñir arrastrándose de un rincón a

otro, porque ya no tiene dientes para morder. Cuando ha pasado ese tiempo, no le quedan para terminar más que los diez años del mono, etapa en que, según la leyenda, hace cosas raras que provocan la burla de los demás.

No obstante, y asumiendo con gran dignidad las edades del hombre, del asno, del perro y del mono, Walt Whitman es capaz de reconocer en sus Hojas de Hierba: “Juventud amplia, robusta, voraz; juventud llena de gracia, de fuerza, de fascinación. ¿Sabes que la vejez puede venir tras de ti con la misma gracia, la misma fuerza, la misma fascinación?” Platón escribió *Las Leyes* a los 80 años y John Glenn Jr., a los 77, fue al espacio por segunda vez, en el marco de un experimento científico para estudiar los secretos del envejecimiento.

El primero de octubre de 1999, culminó el Año Internacional de las Personas de Edad, proclamado por las Naciones Unidas en 1998. Fue un reconocimiento a la llegada de la humanidad a su madurez demográfica y a la promesa que ello encierra de que maduren las actitudes y las capacidades en las esferas social, económica, cultural y espiritual, en particular para el logro de la paz mundial y el desarrollo, tal como lo expresa en 1992, la Proclamación de las Naciones Unidas sobre el Envejecimiento.

Cuando se plantea la madurez demográfica de la humanidad, se está reconociendo que en el mundo existen alrededor de 580 millones de personas de edad; que 355 millones viven en países en desarrollo; que para el año 2020, la primera cifra habrá crecido a mil millones de personas y la segunda a más de 700 millones. Se está informando que la esperanza de vida aumentó y que seguirá aumentando en casi todo el mundo. Se está haciendo un reconocimiento a los esfuerzos realizados para lograr un descenso pronunciado de la mortalidad prematura provocada por enfermedades infecciosas y crónicas durante el siglo que acaba de concluir. La baja tasa de fecundidad, las mejoras al nivel de saneamiento, vivienda y nutrición, las innovaciones médicas, las vacunaciones, los antibióticos descubiertos, tienen un lugar de honor en el aumento de la esperanza de vida, pues han favorecido el notable aumento del número de personas que alcanzan la vejez.

Hace poco más de una década, la población panameña de 60 años y más era de 176,465; de los cuales, unos 87,200 reci-

bían pensiones de vejez u otros estipendios y 89,265 aproximadamente no recibían ningún tipo de beneficio. Para el año 2025, nuestro país contará con 547,000 personas mayores de sesenta años; es decir, el 13.5 por ciento de la población total proyectada para ese año. La esperanza de vida para ese grupo de más de 60 años, es de 75.53 para las mujeres y de 71.17 para los hombres.

En 1991, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó sus Principios a favor de las personas de edad. Los dieciocho Principios constituyen un amplio marco para la adopción de medidas sobre el envejecimiento y están organizados en cinco núcleos: independencia, participación, cuidados, autorrealización y dignidad de las personas de edad.

Pero, ¿qué significado tienen para nosotros, como región, como país y como individuos estos desafíos? En torno al tema, se invocan los valores de la familia: ¿Por qué existe una Declaración sobre los Derechos del Niño? ¿Contra los abusos de quiénes, acaso de los adultos? ¿Se ha notado, por ejemplo, por qué un niño que antes era precoz se torna inseguro como consecuencia de la violencia intrafamiliar a que ha estado sometido?

En el otro extremo de la balanza están los padres y abuelos, a quienes muchas veces se les impone el ignominioso costo de gobernarlos a nuestro antojo, a cambio de supuestamente protegerlos. El adulto tiraniza de manera solapada, y muchas veces abierta, al anciano que depende de él. Y también

los adultos tiranizamos muchas veces al menor, cuando amparados en la Patria Potestad, y en nombre de su "bienestar", afectamos con gritos y malos tratos su dignidad, vulnerando su autoestima.

La independencia del anciano es un derecho que debe ser inherente a su dignidad. Pero, cuando por circunstancias imprevisibles, el anciano depende de un ser "querido" que a su vez fue protegido por el hoy envejecido, esta dependencia es asumida muchas veces como sinónimo de sometimiento. Evitar esta opresión, quizás sea la razón por la que, cada vez más adultos mayores siguen en procura de nuevos roles, hasta que se los permita su edad funcional, muchas veces más allá del horizonte establecido por la edad cronológica para la jubilación. "La peor muerte para alguien –escribió Hemingway– es perder lo que constituye el centro de la propia vida, y lo que hace de él lo que realmente es. Jubilación es la palabra más repugnante de la lengua. Sea elegida o forzada por la suerte, jubilarse y abandonar las ocupaciones –esas ocupaciones que nos hacen ser lo que somos– equivale a bajar a la tumba."

La independencia a una edad avanzada tiene costos muy altos, sobre todo, si el nuevo estatus no se adecua al nuevo papel, más aun, si ese nuevo papel se mantiene muchos años. Las presiones de una sociedad que recién toma conciencia de la madurez demográfica de la humanidad y del advenimiento consecuente de su longevidad, han trastocado los valores en el reconocimiento que ha debido hacerse a

las personas de edad que en el mundo siguen trabajando y haciendo aportes sustanciales a la prosperidad económica de sus países. Se plantea, por ejemplo, que las personas de edad liberen las plazas de empleo para que éstas sean ocupadas por los jóvenes. Ambos derechos no son excluyentes. Se ha demostrado que la realidad del mercado laboral es mucho más compleja y que el alejamiento temprano de la fuerza laboral por parte de los mayores, no se traduce necesariamente en puestos de trabajo para los jóvenes. El desocupado en busca de trabajo puede carecer de adiestramiento o de las aptitudes necesarias para reemplazar al trabajador de más edad. "Miserable vejez es aquella que ha de defenderse con palabras", ha escrito Cicerón. "¿No dejaremos siquiera a la vejez las fuerzas necesarias para que enseñe, eduque, instruya en toda carga del deber a los jóvenes?"

El aumento de la longevidad ha hecho que, desde 1950, la esperanza de vida mundial haya aumentado veinte años. Desde 1950, la proporción de la población mundial mayor de 60 años ha pasado de una persona de cada 13, a una de cada diez. Las personas con 80 años o más, constituyen el 11 por ciento de la población de 60 años o más. En el año 2050, el 27 por ciento de la población total del planeta tendrá más de 80 años.

Estas cifras proponen diligencias que impidan que la edad cronológica afecte la edad funcional. Exige un replanteamiento como política de Estado, en cuanto a la superación de los obstáculos que frustran

la inclusión de las personas de edad al desarrollo. Los factores sociales, que por lo general una persona no puede cambiar, afectan la capacidad funcional. La educación deficiente, la pobreza y las malas condiciones de vida y de trabajo aumentan las probabilidades de ver reducida la capacidad funcional en las postrimerías de la vida.

La idea de exclusión ha estado presente en algunas disciplinas científicas de las Ciencias Sociales como son la Antropología y, sobre todo, la Sociología. Teóricos sociales han abordado el carácter dualizador de las sociedades, partiendo de la hipótesis según la cual se irían reduciendo progresivamente las desigualdades sociales a medida que se fuera generando suficiente crecimiento económico. Pero la historia de la sociedad humana es la historia de la desigualdad, que no sólo se percibe en el nivel de satisfacción o bienestar sino, además, en la forma de considerarla y valorarla como condición social.

"La exclusión social es un concepto de connotaciones negativas, en términos de aquello de lo que se carece y se necesita. Privaciones que hacen referencia más a necesidades vitales y obligatorias que a necesidades aspiración; se trata de aquellas situaciones en las cuales se produce una falta o ausencia de algo que resulta casi imprescindible para la vida integrada de los seres humanos. En consecuencia, su comprensión total sólo es posible en función de la otra parte de la polaridad conceptual de la que forma parte, de su referente alternativo: la idea de inclusión.

La exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido. Forman parte de una dialéctica inclusión-exclusión."

Hoy se vive más años como resultado de las mejores experiencias en los campos de la higiene, la alimentación, la asistencia médica. A la vez que es obvia la oportunidad de vivir más años, también implica la obligación consecuente de hacer frente a las incapacidades que surgen en los últimos años de vida.

La vejez está caracterizada por cambios físicos, biológicos, síquicos y sociológicos que se producen al final de la vida adulta de todo ser humano. Con frecuencia se usa el concepto de envejecimiento para referirse a la personalidad senil y de la ancianidad. La primera se entiende como un estado deficitario que por sus manifestaciones clínicas constituyen una condición patológica, es decir, la senilidad es el desgaste de las facultades físicas, orgánicas y mentales que comúnmente se presenta en las personas de edad avanzada. La ancianidad en este sentido, es el último período de la vida ordinaria del hombre y la mujer.

Aunque la vejez se presenta en tiempos diferentes de un individuo a otro, y de una sociedad a otra, la Organización Mundial de la Salud ha establecido los 60 años como entrada a la vejez. En 1980, la Organización de las Naciones Unidas fijó en 60 años de edad la transición de las personas a la vejez. La denominada Ter-

cera Edad. En Panamá, es una minoría la población que recibe pensiones por jubilación, casi un cinco por ciento del total de la población, por lo tanto, la tercera edad incluye a todo el conjunto de personas jubiladas o no, que sobrepasan la edad de 55 años.

¡Sociedad incapaz de integrar en armonía a todos tus miembros, eres una sociedad con alarmantes lacras! Cuando ni siquiera eres capaz de integrar de un modo justo y razonable, natural, a las distintas generaciones, el problema implica tu ruptura con tu pasado, minándote en tu último pilar, la familia.

No son las barreras físicas las únicas que debe sortear el anciano. Casi todo a su alrededor parece conjurarse para que le resulte lo más difícil posible asumir su vejez, convirtiéndolo de esta manera en un ser vulnerable. La marginación, como un fenómeno nuevo, expulsa del mundo al anciano, lo desplaza empujándolo irremediablemente a la calle, a un asilo, a la indigencia, a la soledad, a la muerte.

Trastocados los valores, la sociedad pareciera haber internalizado un culto equívoco a la juventud, distorsionando la valoración de este grupo social, e inconscientemente, intentando detener su propio tiempo, por temor a afrontar el mismo rechazo y devaluación que entraña el llegar a la vejez. Contradictoria y paradójicamente, en la práctica social, los jóvenes son también relegados de las políticas públicas, porque el fenómeno real que se está dando, es una sociedad que en su con-

junto descobija a todos los grupos etarios, sociedades en las cuales las minorías obtienen grandes beneficios en detrimento de las mayorías.

Cuando las Naciones Unidas plantea el tema *hacia una sociedad de todas las edades*, reconoce que aún no existe una sociedad donde tengan una acogida digna personas de todas las generaciones, y ello obliga a hacer una reflexión al respecto, de manera que el desarrollo individual a través de toda la vida, sea cierto y posible; que las relaciones multigeneracionales sean una forma meritoria de vivir y constituye un desafío para que el desarrollo equilibrado y continuado de las naciones tenga muy presente el destino de la población mundial y su evidente longevidad. Las tendencias demográficas en el mundo prevén para el año 2025 que las personas de 60 años y más de edad, representarán el 11.9% del total de la población mundial y que el 72% estará viviendo en regiones en desarrollo.

Envejecer es un hecho. Aquel que tiene una actitud positiva de crear nuevas oportunidades y satisfacciones para sí mismo, incluso en las circunstancias más restrictivas, avala el concepto que serás tan viejo como te sientas. Los últimos años de la vida constituyen una época de continuo desarrollo, para el cual se dispone de toda una vida de experiencias, sabiduría, intereses, conocimientos y tolerancias. También constituye un proceso de suma, más que de resta; de madurez creciente, más que de pérdida de juventud; de evolución, más que de regresión.

El anciano lleva consigo la larga experiencia de los años; esto supone una capacidad de madurez, prudencia y sosiego que no se halla a ninguna otra edad. En este sentido, no es difícil comprender el patético llamado: a ti joven, nunca olvides que fui lo que eres, y serás lo que soy; tú también, cuando envejezcas, necesitarás de las nuevas generaciones, lo que yo hoy de ti.

El estudio científico de las diversas manifestaciones de la vejez y sus cualidades y fenómenos propios, vistos desde el psicoanálisis, conocido como sicogerontología, está dirigido en especial a todo lo que se relacione con un envejecimiento normal, incluyendo los achaques propios del deterioro que provoca en el organismo el paso del tiempo cronológico, desde el concepto del anciano con salud, *un sujeto capaz de tolerar el desfase que crea una necesidad, que no envejece, en un cuerpo que sí lo hace.*

## LA GERONTOLOGÍA

En la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento (Viena, 1982) convocada por las Naciones Unidas, se realizaron una serie de recomendaciones relativas a la creación de centros de investigación y formación sobre la vejez. En este sentido, se estableció que: "Las necesidades de los ancianos, al igual que las implicaciones del envejecimiento sobre el desarrollo, requieren ser tomadas en cuenta para desarrollar programas de educación y entrenamiento". También se señala que: "Las organizaciones públicas y no públicas deben tomar las medidas necesarias para conseguir perso-

nal especializado en el campo de la vejez". La investigación sobre los aspectos sociales, económicos y de salud deberá ser fomentada para alcanzar la máxima eficiencia en el uso de los recursos, la mejora en la evaluación de los aspectos sociales y de la salud, incluyendo la prevención del declive funcional, las discapacidades a causa de la edad, la enfermedad y la pobreza, así como la coordinación de los servicios implicados en el ámbito de la vejez.

La Gerontología, cuyo objeto es el estudio de la vejez desde una perspectiva multidisciplinaria, ha experimentado un fuerte desarrollo en las últimas décadas. Los avances de la medicina, la psicología, la educación, la comunicación, la legislación, la economía, han permitido la elaboración de nuevas estrategias y tecnología que se ponen al servicio de un mayor bienestar de este sector de la población.

En Panamá, la Universidad Especializada de las Américas ofrece la Licenciatura en Gerontología, un paso académico dado por nuestro país que ha sido ponderado por la Sociedad Iberoamericana de Gerontología, por considerarlo una respuesta a las necesidades actuales y futuras de la población envejeciente latinoamericana, que se beneficiará con la labor profesional de sus egresados para alcanzar lo que hoy se conoce como Envejecimiento Exitoso. En este sentido, Panamá se coloca a la vanguardia del área centroamericana y andina en Gerontología Social Asistencial.

de que todas las personas menores de 65 años que presentaran estas características padecen la enfermedad de Alzheimer.

Más tarde en estudios *postmortem* se observó que las personas mayores de 65 años, afectadas por una demencia senil, presentaban también placas seniles y ovillos neurofibrilares. Finalmente, se concluyó que tanto en la demencia senil, como en la presenil, se trataba de la enfermedad de Alzheimer.

Hasta 1977, se creía que la pérdida progresiva de las facultades mentales (desorientación o pérdida de juicio y de memoria) eran consecuencias inevitables del envejecimiento. Años más tarde, se observó que sólo el 10% de las personas mayores de 65 años presentaba lesiones cerebrales relacionadas con la edad. De ese 10% de personas, el 65% sufre la enfermedad de Alzheimer.

En su análisis sobre esta enfermedad, la especialista Sandra Hasbún explica que todas las personas poseen unas sustancias denominadas proteínas que ayudan a nuestras neuronas a sobrevivir. La proteína *betamiloide* es una de ellas y su función es la de comunicar unas neuronas con otras. En la enfermedad de Alzheimer, debido a un trastorno genético, esta proteína *betamiloide* se convierte en tóxica y no permite la comunicación entre neuronas.

Todas las neuronas que van muriendo se acumulan en forma de ovillos (fibras negras) formando placas amiloides (se denominan así por su relación con la proteína *betamiloide*). Estas placas se acumulan en las áreas de asociación de la corteza cere-

bral, donde están ubicados: la memoria, el aprendizaje, el cálculo y otras funciones cognitivas. Es entonces cuando se alteran y se transforman las funciones mentales del cerebro y aparece el Alzheimer.

La duración o evolución de la enfermedad no es la misma para todas las personas, puede durar desde 3 años a 20 años, aunque se ha comprobado que no superan los 10 años de vida.

Se han identificado tres fases de evolución sintomática degenerativa:

*Fase inicial - Demencia leve:* Esta etapa tiene una duración aproximada de 2 a 5 años y en ella se observa:

- Alteración de la memoria reciente. La persona olvida eventos recientes, no importa que hayan pasado 10, 15 ó 20 minutos de un hecho determinado.
- Pérdida de la capacidad de concentración y falta de interés. El paciente no recuerda que ya comió u olvida la conversación que tuvo con su hijo minutos antes.
- Desorientación temporal y espacial. No reconoce bien el lugar donde está, no recuerda cómo llegar a las tiendas, dónde está la iglesia a la que asiste todos los domingos, o qué camino tomar para regresar a su casa.
- Alteración del juicio. No sabe la hora que es o cree que es, aunque es de mañana, para él es de noche y viceversa.

- Cambios de la personalidad. Se presentan cambios de humor y de síntomas de depresión con apatía, pérdida de iniciativa y falta de interés.

*Fase intermedia - Demencia moderada:* Esta etapa dura aproximadamente de 2 a 10 años, y en ella se observa:

- Iniciación de problemas de disfasia, apraxia y agnosia.
- *Afasia:* Es la dificultad en el lenguaje. Al paciente le cuesta trabajo hablar, batallando para expresarse y darse a entender. Dice unas palabras por otras.
- *Apraxia:* Es la dificultad que presenta el paciente para llevar a cabo funciones aprendidas. La persona no puede, o no recuerda, cómo vestirse. Durante la hora de la comida, no sabe utilizar los cubiertos, haciendo uso del tenedor, el cuchillo y la cuchara en forma indistinta.
- *Agnosia:* Consiste en una pérdida de la capacidad para poder reconocer a las personas con las que vive. Aunque esta pérdida no es total, pues de cierto modo aún reconoce ambientes familiares y conserva la orientación personal: sabe su nombre, edad, lugar de nacimiento. El paciente se torna descuidado en su higiene personal. Ya no se arregla como antes, se le nota sucio y descuidado, le da por no quererse bañar o decir que ya lo hizo, enojándose cuando se le recrimina.
- Sufre de confusión. Aparecen algunos rasgos de tipo sicótico. Imagina que ve gente la cual ya no existe, escucha ruidos que nadie oye o piensa y cree firmemente que alguien va a llegar por él.
- Incapacidad para entender instrucciones fáciles.
- Pasear sin rumbo fijo (vagabundear). Recorre la casa por todas partes, empieza a esculcar cajones, ordena la ropa o los papeles varias veces al día; su mirada cambia y sus ojos parecen ser dos faros que se mueven, muchas veces, en sentido contrapuestos.
- La capacidad para el pensamiento abstracto y la habilidad para llevar a cabo operaciones de cálculo desaparecen por completo. Aunque tal vez, recite de memoria las tablas de multiplicar.
- Se aprecia cierto grado del Mal de Parkinson, ya que es muy común ver movimientos bruscos de manos, brazos o pies, cuando la gente enferma está más bien sentada y dormitando.
- Problemas de sueño.
- Evasión de contactos sociales.
- Alteraciones en el comportamiento.
- Necesidad de supervisión en las actividades cotidianas.

*Fase final - Demencia severa:* En esta última etapa, se presenta una amplia y marcada afectación de todas y cada una de las facultades intelectuales:



- Los síntomas cerebrales se agravan acentuándose la rigidez muscular, así como la resistencia al cambio postural.
  - Aparecen temblores y hasta crisis epilépticas.
  - El enfermo ya no tiene memoria reciente ni tardía. No reconoce a sus familiares y hay momentos en que llega a desconocer su propio rostro en el espejo.
  - La personalidad que siempre acompañó a la persona, desaparece por completo.
  - Presenta una cierta pérdida de respuesta al dolor.
  - Sufre incontinencia doble, urinaria y fecal.
  - No habla y, si lo hace, es de forma incoherente.
- Su vida se reduce al sillón y la cama, con alimentación asistida.

Los enfermos de Alzheimer suelen fallecer por neumonía, infección viral u otro tipo de complicación.

## EL MALTRATO AL ANCIANO

El estudio exhaustivo de la vejez llega, de manera inexorable, a situaciones de maltrato. Los hay de varios tipos y grados:

*Abandono físico:* Pasivo, no se satisfacen sus necesidades básicas. Activo, permitir a una persona con demencia deambular por las calles sin compañía.

*Malos tratos físicos:* Golpear, empujar, quemar, agredir sexualmente, utilizar anclajes físicos.

*Malos tratos psicológicos:* Atemorizar, intimidar, humillar, amenazar, degradar, aislar, insultar.

*Violación de derechos:* Confinarlo sin aviso, forzar traslados, etc.

*"El maltrato a un anciano es una conducta destructiva que está dirigida a una persona mayor, ocurre en el contexto de una relación que denota confianza y reviste suficiente intensidad o frecuencia para producir efectos nocivos de carácter físico, psicológico, social y/o financiero de innecesario sufrimiento, lesión, dolor, pérdida o violación de los derechos humanos y disminución en la calidad de vida de la persona mayor."*

(Hudson, 1991)

El maltrato a los ancianos es un grave problema social, con raíces que son culturales y psicológicas. No importa el nivel económico y educativo de quien lo ejerce o lo padece. El maltrato vulnera los derechos fundamentales de las personas.

## EMPATÍA, MARGINACIÓN Y SALUD

Ante el tema de la Tercera Edad, surgen posiciones opuestas, unos idealizan al anciano, otros lo rechazan. No es fácil estudiar a ningún ser humano, cualquiera sea su edad, sin conocerlo, acercársele, verlo, sentirlo, para que se produzca la empatía, la química, en fin, el amor hacia ese espe-

jo que nos está mostrando nuestro ineludible destino: envejecer. Si no se ama al abuelo, ante su presencia surge un sentimiento de desarraigo, ingratitud. Si se le ama, se idealizará.

El abuelo puede ser cosificado, y en consecuencia, extraño, abstracto, distante, apartado, escondido, excluido. También puede ser elevado, nuestro, integrado, incluido. Un anciano es alguien que tiene *muchos años*; un ser querido que viene de antes, de quien somos su después. El abuelo es nuestro ayer, es uno mismo, cuando mañana otros, nuestros nietos, se refieran a nosotros.

## CONCLUSIONES:

Para Gregorio Marañón, saber envejecer es la obra maestra de la vida, y uno de los aspectos más difíciles en el arte difícilísimo de la vida.

En 1950, había en el mundo cuatro jóvenes por cada adulto. Las mujeres tenían cinco hijos como media y la esperanza de vida llegaba a duras penas a los sesenta. El cambio en las sociedades modernas desde entonces, nos indica que la humanidad, celebrando su madurez demográfica, entra a la vez en un territorio casi desconocido. Peter Peterson, en su apocalíptico libro *Gray Dawn (Amanecer Gris)*, apunta que tendremos que hacer frente a imprevisibles cataclismos sociales y económicos, y

En una sociedad que ha decretado la vejez, el anciano está en franco peligro. Al fecundarse, el óvulo busca su lugar. El anciano está perdiendo *su* lugar.

La ética utilitarista busca suprimir al síntoma, la vejez, como algo que molesta, de la misma manera como esta sociedad busca suprimir al viejo. Sin embargo, muchas veces, de manera inconsciente, aquellos que marginan al anciano, están pergeñando para sí un futuro también incierto, porque cuando sean viejos, sus hijos y nietos, quienes ya habrán asimilado el modelo, los marginarán también a ellos.

habrá que pagar también un elevadísimo precio emocional: habitaremos en un mundo más triste y aislado, con lazos familiares mucho más reducidos y frágiles, poblado de ancianos de más de ochenta años, que no tendrán más ayuda que la del Estado.

En este siglo se anuncia que el continente más joven y fértil, África, comenzará a sufrir los efectos sangrantes del SIDA. En Zimbahue, con apenas 12 millones de habitantes, habría unos 910,000 niños huérfanos en el 2005. Los abuelos intentarán cubrir el vacío, pero la estructura social y económica del país quedará herida de muerte durante, al menos, un par de generaciones.

En Londres se denuncia que una involuntaria eutanasia darwiniana está siendo aplicada a los ancianos en hospitales del servicio de salud británico, por razones presupuestarias. The Daily Telegraph ha publicado que los ancianos son dejados morir de hambre y de sed por los enfermeros y médicos de los hospitales. El profesor Adrian Treolar, especialista en geriatría y médico "senior" en las escuelas de medicina del hospital de Greenwich, en Kings y en el Saint Thomas, admitió que esta involuntaria eutanasia está funcionando en los hospitales públicos británicos, donde la salud está socializada y es gratuita. "Hay tal presión por las camas que, para aliviar este problema, existe una tendencia a limitar los cuidados inapropiadamente cuando uno siente dudas sobre cuál puede ser el resultado de la enfermedad", explicó Treolar.

Todo pareciera confirmar que sí pertenecemos a una sociedad incapaz de integrar en armonía a todos sus miembros. Cada vez suman más las personas de la tercera edad que luchan por mantenerse activos dentro de la vida moderna, demostrando que son capaces de realizar muchas tareas y que pueden seguir siendo útiles a la sociedad, a pesar de que aún existen aquellos que perciben la vejez como una enfermedad.

Las investigaciones realizadas al respecto, demuestran que la mayoría de las personas conservan intactas sus facultades mentales por lo menos hasta los 70 años y un 30 por ciento llega sin ningún problema a los ochenta y noventa años.

La Universidad de Boston estudió y concluyó que con la edad, lo que se atrofia son los canales de comunicación de las neuronas, pero todos los datos almacenados permanecen intactos, lo que significa que no siempre cuando se llega a viejo se pierde la memoria. Los ancianos, entonces, pueden seguir siendo muy inteligentes, aunque la velocidad de su pensamiento sea menor.

Para los chinos, ser viejo, es ser sabio y las personas mayores gozan de una alta jerarquía en la sociedad. Se ha demostrado que las personas mayores tal vez sean más lentas al realizar actividades intelectuales, pero las hacen con mucho más perfección que los jóvenes y, aunque tarden más tiempo en tomar decisiones, se equivocan menos. Los geriatras afirman que el cerebro de un anciano no es inferior al de un joven, sino que son distintos, al igual que el de un niño al de un adulto. Mientras las personas jóvenes son más rápidas para pensar y hacer las cosas, tienen grandes vacíos en información y los ancianos suplen la falta de rapidez con su experiencia y sabiduría.

El respeto y la conciencia de los derechos de un adulto mayor, se han trastocado, salir al rescate de la dignidad del ser humano, cualquiera que sea su edad, es incluso una tarea en defensa propia de supervivencia, que implica reconocer en el anciano sus experiencias y aprovecharlas, pues quien no es capaz de darle un lugar digno y respetable a sus viejos, muy poco podrá lograr en la búsqueda de derechos para el resto de esa misma sociedad a la cual pertenece.

Simone De Beauvoir recuerda la epopeya de los nartes, antepasados míticos de los osetas, cuando llegaban a una edad muy

avanzada: "Los ataban en una cuna como a un niño y para dormirlos (y luego matarlos) les cantaban la canción de cuna":

La nuera al suegro: *"Duerme, duerme, mi príncipe padre, duerme, duerme, papito mío. ...Si no duermes, papito mío, te haré llevar al país de los aleg"*.

La nuera a la suegra: *"Duerme, duerme, mi princesa, duerme, duerme, princesa mamá. ...Si no duermes, mi vieja mamá, te haré llevar al país de los aleg"*.

La suegra: *"¡No me hagas llevar al país de los aleg, ah mi princesa de oro! Allí matan a los viejos"*.

## BIBLIOGRAFÍA

Brussel, J.A. y G.L. Cantzlaar. 1983. **Diccionario de Psiquiatría**. Cuarta Impresión. México: Compañía Editorial Continental, S.A. de C.V.

De Beauvoir, Simone. 1989. **La vejez**. Primera edición. Barcelona: Edhasa.

Ochoa, Elena F.L. 1996. **La enfermedad de Alzheimer**. Aguilar, España: Editorial Santillana.

Picoli, Clara I. Psicogerontóloga. Universidad Autónoma de Madrid. *Directores*

*Adjuntos:* Dr. José María Sagardia Gómez de Liaño, Dr. Jesús Norberto Fernández-Muñoz y Dra. Rocío Fernández Ballesteros

Rodríguez de Hasbún, Sandra Beatriz. Profesora de la Facultad de Humanidades de la UTEC.

Sociedad Iberoamericana de Información Científica (SIIC). 1999. Federico Ortiz-Moreno, Psicólogo Presidente de la Asociación Alzheimer de Monterrey.



# Estudios sobre la criminalidad femenina en Panamá

**Magistra Marcela Márquez**

*Profesora de las Cátedras de Criminología  
y Criminología Clínica*

*Universidad Especializada de las Américas*

## INTRODUCCIÓN

En el área criminológica sobre investigaciones de la mujer delincuente, podemos mencionar las realizadas por el licenciado Laurentino Díaz López (abogado) "La mujer delincuente en Panamá" (1976), que tiene como base de información el análisis de las fichas del Centro Femenino de Rehabilitación "Cecilia Orillac de Chiari". Otra es "Análisis comparativo de las características cualitativas y cuantitativas de la delincuencia femenina en Panamá: 1971-1980" publicado, en el año 1984, por la licenciada Marcela Márquez (socióloga). En esta oportunidad, la información obtenida fue de las estadísticas criminales y encuestas aplicadas a detenidas del Centro. Un tercer estudio lo fue

el intento por obtener una proximidad de la mujer delincuente, editado en el año 1996, de autoría de los licenciados Manuel Campos (psicólogo) y Fernando Murray (sociólogo), "Estudio criminológico de la mujer delincuente reincidente en sus aspectos psicológicos y sociológicos". En esta oportunidad al igual que el estudio anterior las estadísticas criminales y encuestas a mujeres reincidentes fue la base de información de la investigación. En el año 2003, la magistra Marcela Márquez (criminóloga) realiza el estudio "Jerarquía de valores entre mujeres delincuentes y no delincuentes". De las mujeres delincuentes se tomaron por separado aquellas por el delito de tráfico y posesión de drogas y mujeres delincuentes por delitos comunes.

La información de los cuatro estudios realizados, desde diferentes aspectos, sobre la mujer delincuente en Panamá, será la fuente de información para el estudio que se presenta y que tendrá como objetivo general extraer de cada uno los aspectos mas relevantes, para finalmente determinar o describir el rasgo de la mujer delincuente en Panamá.

## PRIMERA PARTE

De las lecturas de los diferentes estudios realizados, de carácter interdisciplinario sobre la Mujer Delincuente, uno de los puntos de vista concordantes es lo referente a la complejidad y lo multifactorial de la delincuencia, en general, y de la femenina en particular.

La mujer que delinque tiene una doble proyección: por un lado viola su papel genérico y social tradicional de sumisión y dependencia y por el otro viola la Ley. Tratar de buscar una explicación de las diferentes formas de delincuencia femenina es difícil de sustentar, pero de hecho se observa que, así como hay mujeres que se esfuerzan por obtener posiciones dentro de los límites sociales y legales, hay otras que lo hacen fuera de la ley en su intento de buscar y alcanzar metas socioeconómicas que hasta el momento no han logrado y, por tanto, optan como alternativa la ejecución de actos delictivos que tradicionalmente han sido considerados como propios del sexo opuesto.

El intento de buscar una explicación a este tipo de conducta delictiva en la mujer,

ha dado como resultado el surgimiento de teorías que van desde la emancipación, liberación, marginación femenina, hasta la de la caballerosidad, sin que se pueda afirmar que sólo una de ellas logra interpretar por sí sola la conducta antisocial de la mujer.

Para lograr nuestro objetivo, se hará una presentación criminológica en la cual se considerarán factores exógenos y endógenos de mayor relevancia. Son varios los autores que definen el término factor criminógeno y, entre ellos, expondremos algunos:

Luis Rodríguez Manzanera: "Todo aquello que favorece la condición de conductas antisociales".

Manuel López Rey: "Etimológicamente, 'factor' significa el que hace algo por sí o en nombre de otro, y que en sentido figurado representa todo elemento que contribuye o concurre a un determinado resultado".

Jean Pinatel: "Todo elemento objetivo que interviene en la producción del fenómeno criminal".

El término *factor criminógeno* reemplaza la anterior terminología de *causa criminógena*, que debe entenderse como los antecedentes o condiciones necesarias para que se dé la conducta antisocial.

Se habla de **causa** como elemento antecedente y el **efecto** como la consecuente del acto delictivo.

## SEGUNDA PARTE

La legislación penal es de igual cumplimiento para todos los ciudadanos del país una vez promulgada la ley, pero también es la que produce el delito y, por tanto, su incumplimiento nos lleva a la persona que no acata lo establecido, es decir, el delincuente.

Para una mejor comprensión de los factores relevantes en la delincuencia femenina en nuestro medio se agrupará en factores exógenos (características personales y sociales) y factores endógenos (características de la personalidad y jerarquía de valores).

### Factores exógenos

Dentro de estos factores se pueden resaltar las características más frecuentes de las 245 mujeres estudiadas en los diferentes años: 1976, 1984, 1996 y 2002.

Son mujeres con una edad promedio de 24 años y 9 meses, lo que indica que se encuentran en la edad económicamente activa y que vieron en la realización de conductas delictivas una acción probable para el logro de sus metas y la satisfacción de sus necesidades básicas o no. De igual manera, predomina en ellas el ser solteras, de las cuales el 61% son divorciadas y, por lo tanto, tienen la responsabilidad de la crianza y dar afecto a sus hijos, los cuales, mientras dura la reclusión de sus madres, se encuentran al cuidado de las abuelas maternas, tías o madrinas.

El estudio realizado en 1975, no indaga sobre las características de la familia de origen de las internas, pero los tres estudios restantes indican que el 51% de ellas proviene de un hogar desintegrado en que, generalmente, faltó la figura paterna.

En cuanto a su escolaridad, el 28% de las internas es analfabeta, el 35.9% completaron los estudios de nivel secundario y el 7.5% indican estudios universitarios incompletos, lo que sin lugar a dudas es una señal de superación personal, pero que sin embargo, no ayudó a satisfacer las expectativas laborales con remuneraciones aceptables. Así vemos, en los cuatro estudios analizados, que el 58.4% realizaban trabajos domésticos. Un porcentaje considerable forma parte de mujeres marginadas, cuyas entradas económicas provienen del "camarón" (empleo eventual), también la buhonería y el llamado trabajo independiente en la venta de frituras.

Dentro los factores exógenos se indagó sobre la religión, por ser considerado un agente de control social informal. Se apreció un 45% que dijo ser católica, 25% evangélica, el 1.6% mormón, el 21.7% no respondió y el 6.7% no profesa religión alguna.

### Factores endógenos

Dos han sido las investigaciones sobre delincuencia femenina que pueden ser consideradas para el análisis de estos factores, como son: la de la personalidad en mujeres delincuentes reincidentes (1999) y la de la jerarquía de valores (2002).

Para la realización del estudio de mujeres delincuentes reincidentes el enfoque que de carácter bio-psico-social, es decir el análisis integral de estas mujeres. En lo psicológico se aplicaron pruebas que marcan las características en forma global. Las familias de las internas sobresalieron la falta de afecto, ausencia del padre, malos tratos y/o métodos de disciplina rígidos. Con relación a su vida personal hay una tendencia a la autodestrucción, y sentimientos inadecuados, hay igualmente una inclinación a ser egocentrista y por ende manipuladoras. No hay sentimientos de culpa en mujeres reincidentes, tratan igualmente de justificar actos (racionalizaciones) con pobres controles de impulsos que las hace mujeres agresivas, sumado a la baja tolerancia a las frustraciones como, también, lo fue la inestabilidad emocional que en ellas se hace presente.

En cuanto al estilo de vida, sobre todos en mujeres reincidentes, resaltó su participación en asociaciones y/o grupos organizados para delinquir, así como la tendencia a otras formas de conductas desviadas como la prostitución, drogadicción y tráfico de drogas en pequeña escala.

Otras de las características sobresalientes del estudio sobre mujer reincidente fue su sensibilidad extrema a la presión, la que resuelven a través de las actividades delictivas.

El segundo estudio que se orienta hacia los factores endógenos en mujeres delincuentes fue el relacionado con la jerarquía

de valores entre mujeres delincuentes y no delincuentes. La comparación de ambos permitió establecer algunas discrepancias entre ellas, pero las mismas no marcan diferencias significativas.

Desde el punto de vista del estudio de valores en individuos con conductas desviadas, se han establecido cinco valores fundamentales:

**Valores finales:** Que dicen de los objetivos o metas últimas y en el grupo de mujer delincente lo que prima es el fin y no importa el medio aunque para conseguirlo actúe fuera de la ley.

**Valores personales:** Reflejan el modo de comportarse que dentro del grupo de mujeres delincuentes toman la determinación y decisión por alcanzar lo deseado no importa las dificultades que tengan de superar.

**Valores interpersonales:** Que implica la forma de ser de la persona y su relación con las demás. En mujeres delincuentes predominó el egocentrismo que, desde el punto de vista criminológico, tiene el significado de "yo puedo y yo lo hago".

**Valores de estilo de vida:** Se refiere a la forma o costumbre de vida que dentro del grupo de mujeres delincuentes el delinquir sobre todo la venta de drogas es la forma de obtener algún dinero de manera rápida que de alguna manera soluciona o ayuda a superar sus limitaciones económicas del momento.



**Valores de poder:** Vistos como la facultad de obtener o lograr dominio y voluntad de otros, dentro del grupo de mujeres delincuentes son del parecer "que aceptar ordenes no es la forma de lograr bienestar y armonía".

En general, la internalización de valores positivos es fundamental para todos los

individuos en la sociedad pero, dada la estructura familiar y ambiente social de las mujeres delincuentes, se considera como débiles y un tanto malsano y todo esto sumado a los factores endógenos en que la tendencia egocentrista las lleva a justificar su comportamiento desviado, por tanto, tiende a desvalorizar los argumentos o puntos de vista de los demás.

## BIBLIOGRAFÍA

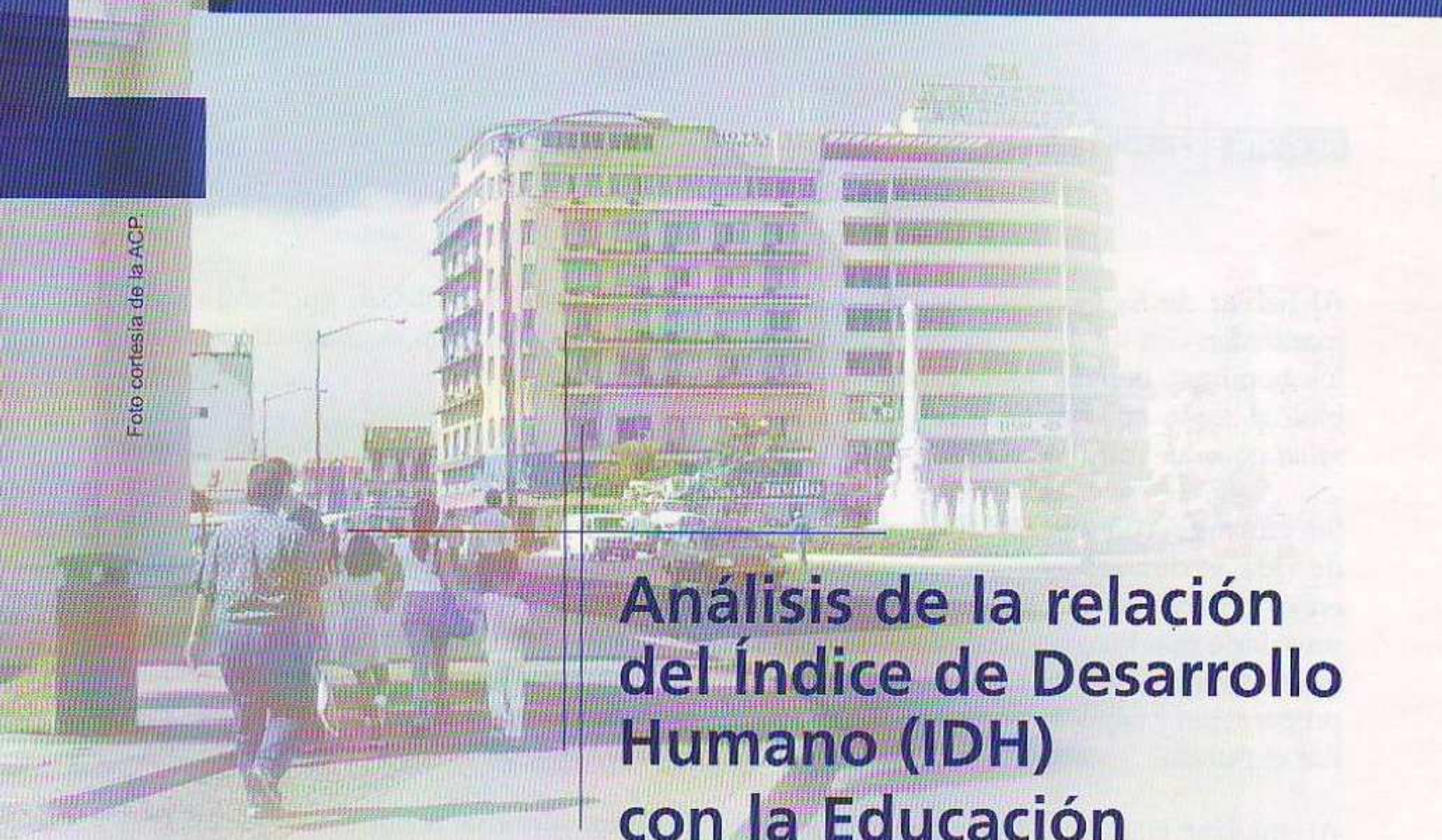
Díaz, Larentino. 1976. **La mujer delincuente en Panamá.** Nicaragua: Instituto Técnico La Salle.

Campos, Manuel y Fernando Murray. 1996. **Estudio criminológico de la mujer delincuente reincidente: Aspectos psicológicos y sociológicos.** Panamá: Imprenta Universitaria, Instituto de Criminología.

Malido, María de la Luz. 1988. **Criminalidad femenina: Teoría y reacción social.** México: Editorial Porrúa, S.A.

Márquez, Marcela. 1984. **Análisis comparativo de las características cualitativas y cuantitativas de la delincuencia femenina en Panamá: 1971-1980.** Panamá: Imprenta Universitaria, Instituto de Criminología.

Márquez, Marcela. 2003. **Jerarquía de valores entre mujeres delincuentes y no delincuentes.** Panamá: Imprenta Universitaria, Instituto de Criminología.



## Análisis de la relación del Índice de Desarrollo Humano (IDH) con la Educación

Magistra Aurora M. Altamar J.

### EL ESTATUS DEL DESARROLLO HUMANO EN PANAMÁ

Durante la década 1990-2000, el IDH tuvo un incremento global promedio de 9.4%. A excepción de Bocas del Toro y Coclé, las provincias y comarcas del país se mantuvieron en las mismas categorías en que estaban en 1990. La provincia de Panamá sobrepasó el promedio nacional, seguida de Colón, Los Santos y Chiriquí en escalas menores. A pesar que el IDH aumentó entre los años de 1990-2000, se mantiene aún la desigualdad entre cierta parte de la población (población pobre y no pobre).

Según los estudios realizados del IDH, el área de mayor logro fue la de longevidad, seguido de educación y, por último, el nivel de vida (ingreso, empleo, vivienda y

servicios básicos). Vemos que estas áreas se relacionan directamente con el grado de logros o desarrollo obtenido por cada provincia; en otras palabras, mientras mayor logro tuvo la provincia, su índice de desarrollo humano fue mayor. Por consiguiente, podemos observar que el estatus de desarrollo humano en Panamá es totalmente disparado, no hay equidad, existe una desigualdad en los niveles de educación y el nivel decente de vida en pleno siglo XXI. Por tanto, habría que buscar los mecanismos para cambiar esta situación lo más pronto posible.

Con relación al IDH, en Panamá ha disminuido el abismo o brecha entre mujeres y hombres. Las mujeres panameñas se están educando más y permanecen más en el sistema educativo que los hombres.

Al hablar de longevidad, las mujeres se mantienen con un índice mayor que el de los hombres, debido a sus características biológicas, lo que nos hace pensar que su *salud* no se ve muy mermada.

Sin embargo, con relación al nivel decente de vida, es donde hay mayor desigualdad en el género, ya que las mujeres reciben un salario más bajo que el de los hombres; teniendo ellas, en muchos casos, mayor preparación y capacitación para desempeñar el puesto.

Al analizar el índice de Potenciación de Género (IPG), vemos que ha mejorado notablemente (1990-2000). La representación femenina profesional en diversos cargos es mayor cada día.

Podemos decir que, mientras mayor sea el grado de pobreza de un país, menos va a ser el grado de desarrollo alcanzado por el mismo.

Sorprende que Panamá, a pesar de ser uno de los pocos países en América Latina que invierte el 6% de su Producto Interno Bruto (PIB) en educación, los productos finales del sistema educativo no reflejen en sus "*competencias laborales*" lo invertido en este renglón.

En el año 2003, Panamá asignó, del presupuesto nacional, 552.7 millones de balboas para el área de educación, siendo esta suma mucho mayor que la de otros ministerios; sin embargo, de esos 552.7 millones de balboas, más de la mitad (328.7 millones de balboas) se destinan a gastos de

operación del MEDUCA, quedando solamente 36.4 millones de balboas para inversión educativa.

Panamá, a pesar de esto, presenta el 40% de la población rural e indígena sin saber leer, ni escribir, y sólo un tercio de la población económicamente activa tiene más de 12 años de escolaridad (que representa el mínimo necesario para mantenerse fuera de la pobreza según estándares internacionales), el sistema sólo favorece a la población urbana, mas no a la rural e indígena.

El Banco Mundial recomienda que los países inviertan el 4% de su PIB en educación; sin embargo, esto no es garantía que la educación mejore en todos sus aspectos y un ejemplo palpable lo constituye Panamá, siendo el único país en América Latina que invierte el 6% de su PIB en educación.

## INCIDENCIA DEL INFORME DE IDH EN LA EDUCACIÓN

Observamos que este informe influye en la educación en general y, por ende, en la educación de adultos de la siguiente forma:

### En la educación en general

Del estudio del Índice de Pobreza Humana (IPH) en Panamá se desprende que existe una gran cantidad de panameños y panameñas con un alto grado de pobreza en diferentes partes del país y, por ende, con un bajo nivel de alfabetización, formando parte de un núcleo de pobreza que se caracteriza por: ingresos insuficientes, exclusión social, vida breve y analfabetismo.

En contraste, el nivel de pobreza extrema es mayor (26%) que el de pobreza general (14%), observándose más en la capital y en las comarcas indígenas.

### En la educación de adultos

Con relación a la educación de adultos, observamos que hay un alto grado de pobreza en diferentes partes del país, por consiguiente, podemos inferir que la educación de adultos, como parte de la educación en general, no puede escapar de este abismo que es común para el desarrollo humano panameño, en contraste con las personas que por tener recursos económicos pueden tener acceso a una educación decorosa y por ende tener mayor oportunidades en la sociedad.

Para que haya un *"Desarrollo Humano Sostenible"*, en cualquier país, debe haber un equilibrio entre la longevidad, nivel de vida decente y conocimiento o educación, si no es así, prevalecen la desigualdad y exclusión de grupos en la sociedad rezagando el desarrollo del país. La *"educación"* es el motor que impulsa el factor social y económico de un país.

### EL ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO EN LA ACTUALIDAD

En la actualidad, la situación se ha recrudecido debido a una gran recesión, lo que predomina es el cierre de empresas grandes, medianas y pequeñas, mayor desempleo, violencia intrafamiliar, crímenes y otras situaciones más, que poco a poco han ido mermando la situación política,

social, económica y educacional del país llevando a la población a situaciones de pobreza y pobreza extrema.

Mientras se piense en el país como un gran botín y predomine una *"política partidista"* sobre una *"política de estado"*, nos hundiremos más y más en este abismo, aumentando más los excluidos que los incluidos y, por tanto, el alcanzar un desarrollo humano sostenible se convertirá en una utopía.

Todavía en la actualidad, observamos que persiste la deserción escolar de niños y jóvenes, infraestructuras educativas pobres y obsoletas y, sobre todo, docentes poco preparados en las estrategias educativas actuales; por consiguiente, se refuerza la pobreza y la desigualdad social, económica y cultural.

### ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN DE ADULTOS Y JÓVENES

La oferta educativa actual no parece satisfacer las demandas del futuro; ésta nos exige un desarrollo humano equitativo, de tal manera que, como país, podamos alcanzar altos niveles de desarrollo tecnológico, en un mundo donde predomina el conocimiento y la información.

Entre las alternativas educativas para mejorar la educación de adultos y jóvenes se encuentran las siguientes:

Profundizar más la democratización de la educación, mediante la generación de amplios espacios de participación de la co-

munidad en general; para que puedan permanecer dentro del sistema por más tiempo: niños, jóvenes, adultos, indígenas y obreros rurales, además de que puedan tener acceso a educación.

Mejorar la calidad de la educación, haciéndola que corresponda con las demandas reales de la población; transformando profundamente el currículo, diseñando planes y programas innovadores, incorporando metodologías activas y adoptando el proceso educativo a los nuevos avances tecnológicos y científicos de la actualidad mundial.

Impulsar la formación y perfeccionamiento docente, a través de cursos o semina-

## GLOSARIO DE ABREVIATURAS

**DH:** Desarrollo Humano. Modelo de desarrollo que ubica a las personas, y no al factor económico, como eje principal alrededor del cual se forja el desarrollo de un país y sus habitantes; proporcionándole, a ellos, tres alternativas esenciales:

- Poder tener una vida larga y saludable.
- Poder adquirir conocimientos.
- Acceso y producción para obtener una vida decorosa.

**IDH:** Índice de Desarrollo Humano.

## BIBLIOGRAFÍA

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD). 2002. **Sinopsis del Informe de Desarrollo Humano**. Panamá.

rios actualizados de nuevas estrategias didácticas activas y constructivistas que estimulen el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

Aumentar la inversión del MEDUCA, para la remodelación de la infraestructura de las escuelas y colegios, mejorando así el ambiente escolar para el mejor desempeño de los estudiantes en todos los niveles y, además, dotar a los centros educativos de los recursos didácticos audiovisuales y bibliográficos modernos cónsonos con los nuevos avances tecnológicos, pero adaptados a la realidad del país y todo esto será posible a través del fortalecimiento institucional del MEDUCA.

**IPG:** Índice de Potenciación de Género. Mide en qué proporción las mujeres participan activamente en la vida económica y política del país.

**IPH:** Índice de Pobreza Humana. Mide el índice de privación con relación al desarrollo humano.

**PIB:** Producto Interno Bruto. Es la medida de producción de bienes y servicios.

**MEDUCA:** Ministerio de Educación.

Diario La Prensa, 18 de febrero de 2004. Artículo sobre el gasto público actual en educación. -dbatista@prensa.com.



# La enseñanza del curso de Historia y Realidad Nacional en la Universidad Especializada de las Américas

Profesor Héctor Peñalba

## JUSTIFICACIÓN

La enseñanza del curso de Historia y Realidad Nacional en la UDELAS, constituye un desafío para el docente y el estudiante. Ambos, conllevan la responsabilidad de emitir y captar con claridad y sencillez los hechos puntuales, enmarcados dentro de la verdad dada en un tiempo, en un espacio. Así, estudiamos nuestra evolución como nación, creando en el estudiante y permitiendo, con todo respeto, a su personalidad, una adecuada conciencia histórica que propicie en él la formación de una *buena ciudadanía*. Consideramos que, en últimos análisis, este es el fin esencial del curso.

Es obvio que el profesor, al desarrollar los contenidos del programa, deba asumir explicaciones matizadas de geografía, antro-

pología, etnografía, etnología, civilización, filosofía, pedagogía, economía, ciencias políticas, sociología, relaciones entre Panamá y Estados Unidos, literatura panameña, historia de América y lo novedoso: insertar las realidades compartidas del mundo de hoy globalizado con los hechos históricos del pasado, a través de las noticias nacionales e internacionales de los medios de comunicación en su edición diaria. De esta manera, hacemos más interesante, transversal, dinámica y actualizada (si puede decirse) la *Historia Patria*.

Por otra parte, siguiendo el método constructivista, donde el estudiante es el fundamento esencial de la clase, a través de la investigación, la acción y sobre todo la participación en ella, hacemos que él no sólo reviva el proceso histórico (elaborado

por las generaciones del pasado) sino que se inserte en ese pasado, de forma tal que se sienta protagonista o, cuando menos, testigo presencial o de oídas de los hechos estudiados. De esta forma, hacemos al estudiante, no sólo un cronista de la Historia, sino también un periodista de la realidad sistémica del mundo de hoy, ya que la Historia se hace todos los días y nosotros somos los protagonistas, cronistas y testigos de ella.

El estudiante, en su formación, da paso así a un espíritu de investigación, estudio y solidaridad con la sociedad y el mundo del cual forma parte. Descubriendo, al mismo tiempo, que la tierra es hoy una aldea planetaria y globalizada en la cual, inevitablemente, los panameños por nuestra posición geográfica y el Canal, estamos insertos y debemos interactuar como personas, nación y Estado.

## DESCRIPCIÓN

Iniciamos el curso enfocando y dialogando sobre la definición del concepto "Historia" (significado, inicios, evolución, división y connotación actual). Damos al estudiante explicación del por qué de la inserción de la asignatura Historia y Realidad Nacional, en la carrera técnica escogida por él.

En este enfoque se analizan tres posibilidades:

Reafirmar en el estudiante, que ya tiene nociones claras por sus estudios anteriores, que la Historia es interesante y que

constituye una herramienta importante en su formación universitaria y cultural, como vehículo eficaz de comprensión de la identidad nacional y de la realidad mundial.

Promover en el estudiante, que no ha sido tocado por la magia de la Historia (por lo que está convencido que la Historia no es valiosa y por tanto no gusta de estudiar Historia), un cambio de actitud y de visión.

Vencer la indiferencia de algunos estudiantes con relación a los estudios de la Historia Patria, que por casualidad algunos temas despertarán su interés, más decididamente, la búsqueda del conocimiento histórico no es su principal meta. En este caso, nuestra expectativa es que el curso de Historia y Realidad Nacional sea una provocación, un desafío que con la correcta orientación ética del facilitador (Profesor) y de manera objetiva el estudiante, incursione en temas puntuales, que han tipificado nuestra vida como nación.

El curso de Historia y Realidad Nacional, está compuesto de cinco módulos:

1. Época Prehistórica
2. Época Hispánica
3. Época de Unión a Colombia
4. Época Republicana
5. Desafío del Futuro o la Utopía de Panamá

Señalamos las particularidades de cada módulo:

## MÓDULO 1: La prehistoria panameña

### Objetivo general:

- Se persigue como objetivo general, realizar un enfoque integral de la prehistoria panameña y de los grupos indígenas actuales.

### Objetivos específicos:

- Definir los conceptos de prehistoria, protohistoria e historia.
- Investigar las teorías del poblamiento americano.
- Señalar las regiones y manifestaciones culturales del hombre prehistórico panameño.
- Comparar las manifestaciones culturales del primitivo de ayer y los grupos indígenas de hoy (buscamos establecer vínculos de identidad y solidaridad entre el estudiante, el legado prehistórico y la realidad de los grupos indígenas de hoy día).

### Contenido:

- “La Historia se inauguró con la escritura”. Shotwell.
- Teoría del poblamiento americano.
- Sitios y manifestaciones del hombre prehistórico panameño.
- Los cronistas de Indias.
- Concepción integral del hombre prehistórico panameño (lengua, religión, economía, sociedad).
- Los ngöbe-buglé, emberás, wounan y kunas.

De acuerdo al principio pedagógico de competencia, al final de este primer mó-

dulo, el estudiante estará preparado con respecto al:

### Saber:

- Tendrá conocimiento general de la prehistoria panameña.
- Será apto para concebir influencias, similitudes y diferencias entre los grupos prehistóricos nacionales y no nacionales.
- Tendrá más claridad sobre la realidad indígena actual.

### Ser:

- El estudiante se sentirá descendiente culturalmente hablando de los panameños prehistóricos.
- Dará aprecio a su legado biológico cultural.

### Hacer:

- El estudiante será capaz de debatir en clases entorno a la realidad histórica y actual del indio panameño.
- Estará en facultad de expresar su pensamiento sobre la prehistoria panameña, etnias actuales, a través de murales, charlas, Internet, dibujos artísticos, poemas o escritos literarios de su creatividad.

## MÓDULO 2: Época Hispánica (siglos XV a XIX)

### Objetivos generales:

- Analizar la hegemonía hispánica en el Istmo (siglos XV a XIX).
- Analizar la función transitista del Istmo y su importancia geopolítica a través de las diferentes épocas históricas.



- Percibir o denotar los orígenes del Estado panameño.

**Objetivos específicos:**

- Examinar la expansión europea (siglos XV-XIX).
- Enfocar la aculturación indígena y esclavitud del negro. Sus mezclas (siglos XV-XIX).
- Examinar la concepción económica, social e institucional establecida por la metrópoli en el Istmo (siglos XV-XIX).
- Analizar los conceptos de Panamá país tránsito, Panamá país profundo y Panamá país integral (siglos XVI-XXI).
- Detallar las causas y consecuencias de la independencia del istmo de España (siglos XV-XIX).

**Contenido:**

- Los finales del siglo XV y principios del XVI; efectos del Renacimiento.
- La caída de Constantinopla.
- El choque de dos mundos.
- Descubrimiento, conquista y colonización del Istmo de Panamá.
- Valoración geopolítica del Istmo por la metrópoli.
- Independencia del Istmo.
- El legado hispánico y contribución indígena a la cultura europea.

Al finalizar este módulo, el estudiante estará en la capacidad de:

**Saber:**

- Lo que era el mundo conocido en el siglo XV antes del descubrimiento de América.
- Conocerá los aspectos que influyeron en el descubrimiento América.

- Conocerá las consecuencias de la colonización española en función de la aculturación indígena y del designio transistista del Istmo.

**Ser:**

- El estudiante percibirá el despojo, exterminio e injusticias de los que fue víctima el indio a través de instituciones como el requerimiento, encomienda y las reducciones.
- Sentirá el papel de centralización, discriminación a que fue sometido el criollo en su vida política, social y económica.
- Comprenderá el por qué de algunas prácticas negativas del Panamá de hoy, nepotismo, violencia, individualismo, contrabando, fraudes comerciales, fraudes fiscales que desde la colonia nos fueron transmitidos.
- Valorizará el legado positivo de España: lengua, arte, filosofía, religión, educación y la idiosincrasia apasionada del hispano.

**Hacer:**

- El estudiante ejecutará análisis y debates críticos de la herencia española en nuestra identidad como nación.
- Hará comparaciones de las ferias de Portobelo, Expocomer, proyectos multimodales, centro bancario, call centers y Zona Libre.
- Reflexiones pragmáticas de la valorización geopolítica que España diera al territorio panameño y las que posteriormente dieran: Colombia, Francia, Inglaterra, Escocia y Estados Unidos.

### MÓDULO 3:

#### Época de unión a Colombia (1821 a 1903)

##### Objetivo general:

- Tener conocimiento de la realidad integral panameña, en sus coyunturas endógenas y exógenas, en el tiempo de unión a Colombia.

##### Objetivos específicos:

- Constatar el interés de las grandes potencias por el control de la ruta de tránsito (variables exógenas).
- Explicar las realidades económicas, sociales, políticas y geográficas de la unión a Colombia (variables endógenas).
- Analizar las separaciones panameñas en el siglo XIX. Doctor Justo Arosemena y el fermento del Federalismo Autónomo.
- Enfocar la expansión norteamericana del siglo XIX (Doctrina Monroe y Destino Manifiesto). La batalla de las rutas, las oleadas migratorias del Istmo por el tránsito, el ferrocarril y el Canal Francés.
- Conocer las consecuencias del Tratado Mallarino-Bidlack y los Tratados Clayton-Bulwer y Hay-Pauncefote.
- La Guerra de los Mil Días y el rechazo del Tratado Herrán-Hay.
- Analizar la separación del 3 de noviembre de 1903.

##### Contenido:

- La unión a Colombia y el caudillismo.
- Los intentos separatistas del Istmo (primera mitad del siglo XIX).
- Doctrinas y tratados expansionistas de los Estados Unidos de Norte América.
- La California.

- Concepción autónoma del Dr. Justo Arosemena. El Estado Federal.
- El centralismo Colombiano y el Convenio de Colón.
- El inicio y fracaso del Canal Francés.
- La guerra hispanoamericana y sus efectos canaleros.
- La Guerra de los Mil Días y Victoriano Lorenzo.
- El rechazo del Tratado Herrán-Hay.
- La separación de Panamá el 3 de noviembre de 1903.

En virtud del mismo principio de competencia que venimos invocando, al final de este módulo, el estudiante estará en aptitud de:

##### Saber:

- Que el Estado Nacional se empezó a gestar anímicamente en la conciencia del habitante del Istmo, desde la colonia y a lo largo de la época colombiana. Los continuos ataques de los piratas y el ataque del almirante inglés Eduardo Vernon, a Portobelo en 1739, motivan en el panameño de entonces, no sólo el temor, sino también la defensa y el amor terrígeno, necesarios en la formación del Estado (doctor Públio Vásquez); ya durante el siglo XIX de unión a Colombia, sólo basta el pensamiento del doctor Justo Arosemena, profeta de la nacionalidad panameña, para enfatizar y reclamar el derecho de autonomía nacional, concretizado en su Estado Federal).
- Explicar la utilización que han hecho del territorio ístmico, por su posición geográfica, convertida en Canal, las distintas potencias y países de la época.

**Ser:**

- Valorizar la importancia geopolítica del Istmo en los momentos actuales de globalización en proyectos de expansión del comercio mundial y geoestratégico militares (con criterio holístico).

**Hacer:**

- Enjuiciar objetivamente la separación del 3 de noviembre de 1903.
- Representar o explicar la presencia de los distintos grupos humanos que llegaron al Istmo por efecto de las compañías navieras norteamericanas, ferrocarril norteamericano (1855) e inicio de la construcción del Canal Francés (1881) y norteamericano (1904-1914).
- Debatirá el papel desempeñado por Victoriano Lorenzo en la Guerra de los Mil Días (1899-1902).

**MÓDULO 4:****Época republicana (siglo XX)****Objetivos generales:**

- Analizar el surgimiento y evolución del Estado Panameño y sus consecuencias políticas, económicas, sociales, educativas y relaciones con los Estados Unidos de Norteamérica.
- Visualizar con criterio holístico la tecnología y terrorismo actuales.

**Objetivos específicos:**

- Intervenciones norteamericanas en Panamá y tratados canaleros.
- Analizar la construcción del Canal y su incidencia política o social, económica y cultural.

- Enfocar evolución constitucionalista del Estado panameño.
- Considerar los movimientos sociales en el Istmo hasta la revolución del 11 de octubre de 1968.
- Estudiar proyectos de ensanche del Canal y proyectos multimodales.
- Enfocar evolución de la educación nacional.
- Considerar y reflexionar sobre problemas puntuales de actualidad.

**Contenido:**

- La Ley Spooner
- El Tratado Hay-Bonnau-Varilla.
- La construcción del Canal y su epopeya.
- Las Constituciones Nacionales de 1904; 1940; 1946; 1972 y sus reformas.
- Guerra de Coto, la República de Tule y el problema inquilinario.
- La Revolución del 11 de octubre de 1968. El general Omar Torrijos Herrera.
- Los Tratados Torrijos-Carter (1977)
- El acto terrorista del 11 de septiembre en Nueva York.
- Los Tratados de Libre Comercio.
- La crisis social (pobreza, desempleo, corrupción, narcotráfico de género, educación, salud, moral y ecológica)
- La Ley 17 de la Caja de Seguro Social y sus repercusiones sociales.
- La ampliación del Canal.

Al finalizar este módulo, el estudiante estará en condiciones de:

**Saber:**

- El estudiante conocerá la epopeya humana que significó la construcción del Canal.

**Ser:**

- Valorizará el *Panamá país de tránsito* (economía terciaria de servicio) y el *Panamá país profundo* (economía primaria de agricultura, ganadería, ago-industria). *Panamá país integral* prometedor del desarrollo sostenible mediante la utilización racional de todos sus recursos humanos y naturales.

**Hacer:**

- Hará sinopsis de las constituciones.
- Hará diagrama de los principales productos transportados por el Canal.
- Presentará síntesis del costo de los peajes cobrados en el Canal y las aportaciones fiscales del Canal al presupuesto de la nación en los últimos dos años.
- Podrá exponer las principales aristas del desempleo, crisis de la CSS, corrupción generalizada, inseguridad social.
- Conceptualizará sobre el terrorismo como amenaza al Canal de Panamá.
- Visualizará un Plan de Desarrollo Nacional.

**MÓDULO 5:**

**Desafíos del futuro a la utopía de Panamá**

**Objetivos generales:**

- Discernir sobre la realidad integral del Panamá de hoy.
- Visualizar la modernidad, tecnología y el terrorismo.
- Señalar alternativas conducentes al logro de una buena ciudadanía nacional e internacional.
- Proponer soluciones viables al desarrollo sostenible de Panamá en los próximos veinticinco años.

**Objetivos específicos:**

- Analizar el desempleo y pobreza en Panamá.
- Enfocar el problema de la corrupción.
- Examinar la salud y degradación ecológica.
- Hacer análisis crítico de los medios de comunicación.
- Enfocar los valores éticos y morales en función de la educación, niñez y juventud.
- Valorizar el papel de la clase política y la legislación electoral en Panamá.
- Opinar sobre las relaciones exteriores de Panamá con Latinoamérica y los Estados Unidos.
- Elaborar lluvias de ideas sobre la conquista del Atlántico y regiones no colonizadas.

**Contenido:**

- Realidad del agro y barrios urbanos marginados.
- Papel de la justicia panameña.
- El SIDA e incremento de enfermedades ya superadas.
- La desnutrición escolar.
- Las telenovelas, programas violentos e infantiles en televisión y radios panameñas.
- El papel y violencia femenina.
- La desintegración del hogar.
- El papel de la escuela y las pandillas callejeras.
- La inclusión educativa.
- El impacto de las tecnologías en la sociedad. La función mediática.
- La conquista del Atlántico y áreas no habitadas en el Istmo.

Finalizado el módulo, el estudiante está capacitado para:

**Saber:**

- El estudiante se instruirá sobre la realidad social, económica, política, moral, educativa y jurídica de Panamá.
- Tendrá visión para emitir criterios críticos de la realidad integral panameña.

**Ser:**

- El estudiante se sentirá actor y testigo de la realidad negativa y positiva del mundo que lo rodea, con criterio holístico.

**Hacer:**

- En ejercicio intelectual (de luces y sombras) soñará un país de valores morales y desarrollo sostenible en el cual vivirá en los próximos veinticinco años.

**CONCLUSIÓN**

Enfatizamos, parodiando, al insigne pedagogo brasileño, Paulo Freire: "Saber que enseñar no es transferir conocimientos sino crear (en el educando), su propia producción o su propia creatividad". A ella se llega cuando se le permite al educando ser iluminado por la verdad histórica, alejada de todo prejuicio y permitiendo en él la libertad de pensamiento; esto genera la curiosidad epistemológica que conduce a la crítica del objeto enseñado, por eso, al decir en nuestra clase, que el estudiante descubra que la Historia se hace todos los días y que se debe cambiar la visión equivocada que ella sólo se ocupa, de hechos, personajes, fechas y tiempos congelados en bibliotecas, anaqueles y au-

**NOTA**

Este *MÓDULO 5*, será considerado como contribución personal del estudiante al curso y asimismo será evaluado como nota de examen final. Este módulo será investigado colectivamente por los seis grupos de trabajo.

**ACLARACIÓN**

Entendemos por buena ciudadanía que el estudiante como persona, en la sociedad, conozca cuáles son sus derechos y deberes, sepa además exigirlos y cumplirlos, que su preparación cognitiva y comportamiento ético de amor, servicio y tolerancia al prójimo contribuirán en su formación a este fin.

las mal conducidas, no hacemos otra cosa que indicar que la Historia es un proceso concatenado, secuente, dinámico e inexorable que hilvana como hilo conductor el desarrollo de la justicia en el hombre y pueblos en tiempos y lugares.

Finalizamos: la Historia constituye a través del educador ético y el estudiante crítico y creativo, una verdadera alfabetización, política y social que a la postre se erige en instrumento educativo de liberación para una buena ciudadanía personal, nacional y universal.

En eso estamos empeñados en la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS).

## BIBLIOGRAFÍA

Castillero Calvo, Alfredo. 2004. **Historia general de Panamá**. Tomos I y V. Colombia: Impresores D'Vinni.

Chong, Moisés. 1976. **Historia general de Panamá**. Colombia: Editorial Guadalupe.

Gasteazoro, Carlos Manuel y Celestino Andrés Araúz. 1999. **Historia de Panamá en sus textos**. Panamá: Editorial Universitaria, Universidad de Panamá.

Leis, Raúl. 1999. La ciudad imaginada: Las aristas del poder. **Revista Cultural Lotería**, Panamá, N° 427: 31-44.


Morales, Eusebio A. 1928. **Historia de Panamá. Ensayos, documentos y discursos**. Panamá: Editorial La Moderna.

Pizzurno Gelos, Patricia y Celestino Andrés Araúz. 1996. **Estudio sobre el Panamá hispano-colombiano y republicano**. Panamá: Manfer, S.A.

Salamín, Marcel. 2005. **Pancho Arias y su época**. Venezuela: Epsilon Libros.

UNESCO. 1998. **Los pueblos indígenas de Panamá**. Panamá: Oficina UNESCO para Centroamérica y Panamá.





## **UDELAS:** **Nueve años de** **producción académica.** *Pasos, huellas, raíces y semillas*

Doctor Oscar Sittón Ortega

Volver la mirada hacia el camino recorrido durante nueve años, en el campo de la educación superior, parece una tarea fácil para el grupo de profesionales que asumimos el desafío para desarrollar una nueva universidad en Panamá, que fuera capaz de alcanzar nuevos derroteros y cambiar los paradigmas existentes con miras al nuevo milenio.

• Las razones que encendieron esta gran obra educativa son, sin lugar a dudas, las personas con necesidades especiales y aquellos grupos humanos que por razón de disparidad social, requerían la formación de nuevos especialistas que atendieran sus necesidades, con una visión más humana y social, para responder a los postulados de equiparación de oportunidades, que en el contexto mundial se venían estableciendo.

Un análisis sencillo de la historia nos permite señalar que UDELAS, es un proyecto educativo, que se origina en el Instituto Panameño de Habilitación Especial, gracias a la visión prospectiva de la doctora Berta Torrijos de Arosemena, quien en el año de 1996, impulsa la creación de un Programa Regional de Capacitación en Educación Especial en áreas no tradicionales de la Educación Especial, como lo fueron las carreras de Especialista en Dificultades en el Aprendizaje, Técnicos en Inadaptados Sociales e Infractores, Técnicos en Estimulación Temprana y Orientación Familiar y Técnicos en Consejería en Rehabilitación, reforzando así la única oferta educativa que impartía hasta ese momento el Instituto Superior de Especialización; quien sólo formaba a Docentes en Educación Especial desde el año de 1979.

Es así como sólo la fe y confianza de quienes inician este proyecto: Mgtra. Norma Núñez Montoto, Dra. Josefa María Prado, Prof. Nelva T. de Soler, Dra. Laura Arango; Dr. José A. Guilbauth; y un pequeño grupo de colaboradores, quienes orientados por su mentora, luchan por implementar los servicios educativos de una nueva Universidad, la cual tuviera facultad para administrar y organizar sus propios planes de estudio, investigación y servicios, como la cuarta Universidad del Estado, conforme a una política social que incorporara al desarrollo y bienestar individual y social, a quienes hasta ese momento se hallaban privados de acceso a nuevas oportunidades de desarrollo y bienestar, individual, familiar y comunitario.

Sobre estos principios se fundamenta la visión y misión, a diferencia del resto de las universidades estatales, lo que hace que UDELAS tenga un espacio académico bien definido y una personalidad propia, desarrollando nuevos paradigmas y rompiendo los esquemas tradicionales de formación en la educación superior. Son tres los postulados que, como puntos básicos, sirvieron de guía para el desarrollo de esta Universidad: la Educación Social, la Educación Especial y la Rehabilitación Integral.

Estos postulados tenían, como principio, atender el derecho de las personas con necesidades especiales, detectando el potencial humano que las mismas poseen y utilizando métodos y técnicas para lograr la autorrealización de las mismas. La historia institucional evidencia cómo estas áreas fueron permitiendo poco a poco la creación de nuevas y exitosas carreras,

que permitían atender la diversidad y que engrandecían la labor humanística y social que esta universidad ofrece.

La lucha incansable, las ideas e inquietudes intelectuales de su Rectora Magnífica, doctora Berta T. de Arosemena, han hecho que centremos el interés en otras áreas del país como Colón, Veraguas, Chiriquí y, por último, la provincia de Coclé, para desarrollar Extensiones Docentes que multipliquen la savia educativa de estas nuevas profesiones, contribuyendo así a la modernización de la educación superior y satisfaciendo la demanda de servicios que la juventud estudiosa de este país requiere.

Los esfuerzos académicos han permitido, a nueve años de su creación, el desarrollo de dos facultades, veinticuatro carreras técnicas y de licenciatura, once programas de postgrado, doce maestrías y dos doctorados.

La contribución de insignes profesionales del área de la educación y la salud, han hecho posible la multiplicación de nuevas semillas y la penetración y desarrollo de muchas y fecundas raíces, que hacen que UDELAS goce de momentos de esplendor y gloria en la educación superior panameña. Con un modelo de formación pionero en conjugar la teoría y la praxis, la investigación acción y el trabajo transdisciplinario, UDELAS es una respuesta a la realidad socioeconómica de la región latinoamericana, donde lo heterogéneo y diverso de la población, requieren especialistas polivalentes, comprometidos con la visión de país y la condición humana y social del hombre.



La estructura curricular de sus ofertas educativas, la preocupación constante por la calidad de sus egresados y el reconocimiento del campo laboral, nos ubican con una visión de futuro muy prometedora y una filosofía muy bien definida, propia de los grandes centros universitarios de otras latitudes. Con grandes y exitosos esfuerzos de autogestión y el presupuesto asignado por el gobierno, se han adquirido nuevas facilidades educativas, tecnológicas y científicas, conforme a como lo establecen los organismos acreditadores de la educación.

Al hacerse realidad este compromiso, UDELAS ha adquirido cuatro nuevas edificaciones como son el edificio 806, 808, 803 y el 850; así como el desarrollo de novedosas clínicas interuniversitarias, que han permitido a corto plazo demostrar a la comunidad universitaria, que estamos dando frutos de calidad al campo educativo, social y de salud del país. Esto es posible por la conciencia siempre inquieta de sus profesionales quienes reconocen las necesidades que deben desarrollar las universidades en el nuevo siglo.

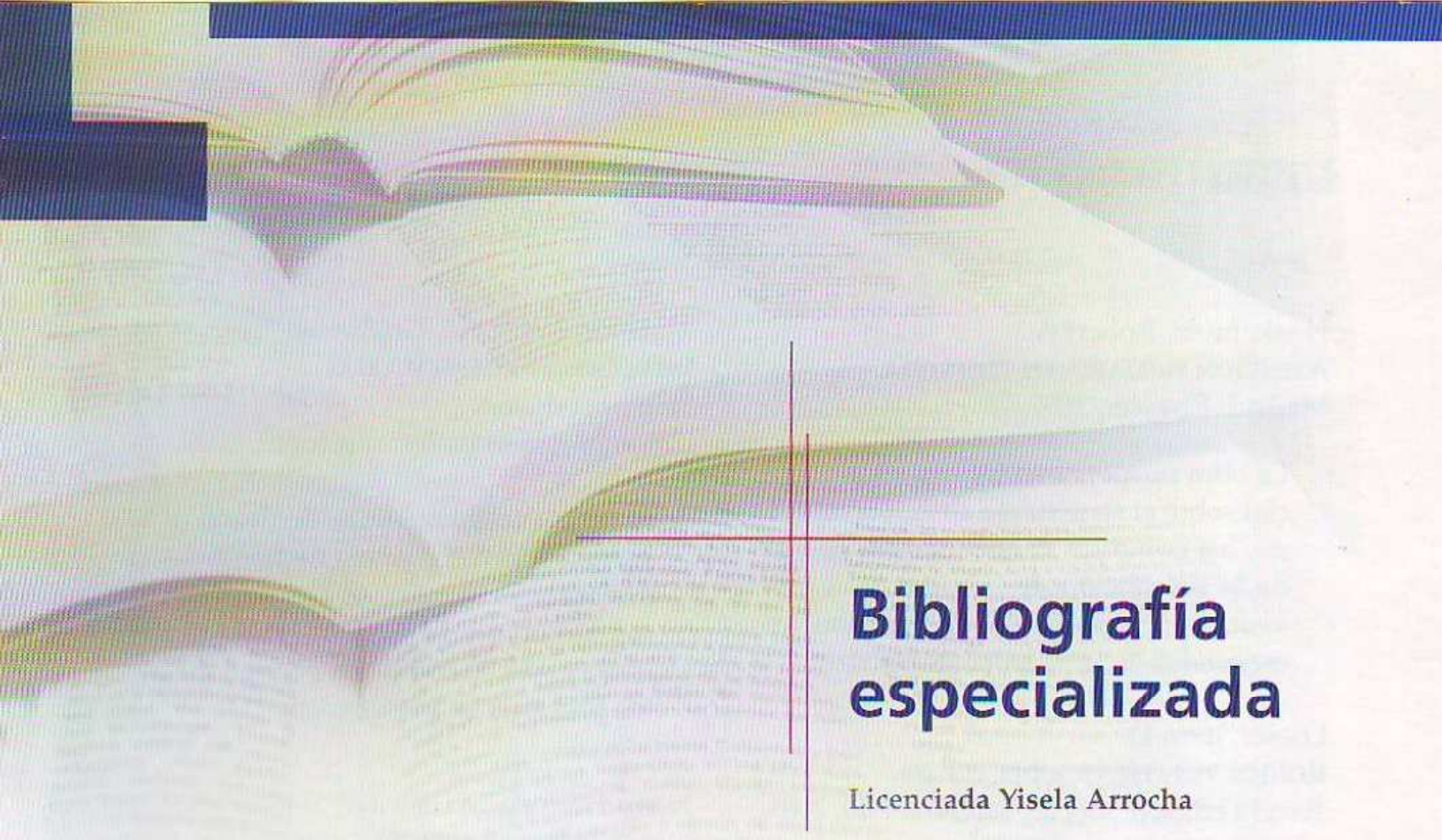
La experiencia ganada en estos primeros nueve años, lleva a UDELAS a un compromiso mayor con el objeto de buscar la acreditación y reconocimiento de sus planes y programas de estudio, a lograr el reconocimiento de agencias internacionales de acreditación; y a elevar la calidad y formación de su cuerpo docente, como un mecanismo de pertinencia y calidad de la educación que ofrece. Aunque desde 1997 somos promulgados como una universidad oficial, el modelo económico de UDELAS se desarrolla de manera muy

distinta al trato que reciben el resto de las universidades estatales, ya que se tiene que generar por matrícula y tasas y derechos el 40% del presupuesto base.

Toda esta política muy real, muy actualizada, de cualquier institución de educación superior, tiene como único objetivo, el hacer accesible los beneficios de una educación especializada, que en el siglo pasado sólo se podía obtener en el exterior, por una clase muy privilegiada de estudiantes panameños. El legado educativo, que se construye para las futuras generaciones, sólo es posible de quienes se pueden considerar verdaderos padres de la educación panameña.

La educación superior que venimos ofreciendo, también requiere, después de haberse brindado de forma abierta, responsable y amplia a la comunidad, que esa misma comunidad le garantice la contratación de sus profesionales, la utilización de los servicios que estos brindan y la inclusión en los manuales de cargo de todas las instituciones del Estado, tal como lo establece la Ley 34, para que gocen de amplio y profundo reconocimiento.

Si se recogen los frutos que sembramos hace nueve años, son alrededor de cinco mil graduados, que nos hacen sentir orgullosos de la educación ofrecida y que nos llevan a amar y respetar a UDELAS por su loable labor a favor de los grupos humanos que viven en condiciones de disparidad social. Nueve años de labores parecen muy pocos, pero en el fragor del trabajo, el esfuerzo constante y la solidaridad intelectual, social y moral, son nueve años de pasos, huellas, raíces y semillas de producción académica.



# Bibliografía especializada

Licenciada Yisela Arrocha

Adquisiciones recientes de la Biblioteca Álvaro M. Franco.

Alpízar Salazar, Melchor.  
**GUÍA PARA EL MANEJO INTEGRAL DEL PACIENTE DIABÉTICO.**  
Primera edición.  
México: El Manual Moderno, 2001.

La *Guía integral para el paciente diabético* incluye temas como diabetes gestacional y del adulto mayor, así como el de pie diabético; muestra con láminas a color el cuidado preventivo, el diagnóstico y el tratamiento oportuno con la finalidad de reforzar el manejo adecuado de la primera causa de amputaciones no traumáticas.

Hernández A., Jorge Luis.  
**BIOÉTICA GENERAL.**  
Primera edición.  
México: El Manual Moderno. 2002.

El autor plantea los problemas más comunes de la práctica médica, el contexto social, cultural y biológico en el que se presenta y con ellos, las propuestas de solución fundamentadas en experiencias clínicas y leyes internacionales, pertinentes de organismos como la ONU y OMS.

Hoekelman, Robert A.  
**ATENCIÓN PRIMARIA EN PEDIATRÍA.**  
Madrid: Elsevier, 2002.

La obra proporciona información esencial sobre el sistema de atención sanitaria, así como los conocimientos acerca de la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades, aspectos esenciales de la práctica pediátrica.

Loeser, John D.  
**BONICA TERAPÉUTICA DEL DOLOR.**  
Tercera edición. Méjico: McGraw Hill, 2003.

La medicina es una ciencia en constante desarrollo. La obra expone, en forma concisa y completa, los aspectos fundamentales del dolor, las enfermedades y trastornos en los que éste constituye un problema grave y los métodos para combatirlo.

Oña Sicilia, Antonio.  
**CONTROL Y APRENDIZAJE.**  
Primera edición. España: Síntesis, 2002.

Aborda los problemas de mayor actualidad relativos al control y el aprendizaje motor. Trata los principales modelos explicativos; las clasificaciones y definiciones de las tareas motrices, los procesos o neurofisiológicos implicados en el control del movimiento, la organización de la información en el movimiento y los procesos energéticos de activación y atención para terminar con los problemas que plantea la práctica relacionada, tanto con el aprendizaje, como con el control motor.

Malagón-Londoño, Gustavo.  
**INFECCIONES HOSPITALARIAS.**  
Primera edición.  
Colombia: Médica Internacional, 2000.

Es una excelente obra, dedicada a la prevención y el manejo de la infección hospitalaria. Aborda el estudio de la fisiopatología y la epidemiología de las infecciones, los modelos de vigilancia y los procesos de prevención.

Nieto Herrera, Margarita.  
**CASOS CLÍNICOS DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.**  
Primera edición. Méjico:  
El Manual Moderno, 2000.

Presenta diversos casos con diferentes patologías que tienen como denominador común las dificultades específicas del aprendizaje escolar, que acentúan los fenómenos causales que la determinan.

Rodríguez Rodríguez, Luis Pable.  
**MANUAL DE PREVENCIÓN Y REHABILITACIÓN DE LESIONES DEPORTIVAS.**  
Primera edición.  
España: Síntesis, 2002.

El manual se caracteriza por aunar el esfuerzo de especialistas por ofrecer una perspectiva rigurosa, amplia y práctica para la prevención y la recuperación de lesiones deportivas (biológicas o psicosociales) más comunes en diferentes deportes.

## **En esta edición:**

**Efectos del neumotórax inducido en la presión esofágica y el volumen corriente de la rata**

**Dr. Eric J. Serrano C.**

**Docencia e investigación en UDELAS:  
Un enfoque holístico**

**Dra. María Rosa Montanari**

**Modos de afrontamiento al estrés en mujeres que se desempeñan como madres, trabajadoras y dueñas de casa**  
**Licda. Helena María Rodríguez Pulice**

**Fundamentación científica de la educación social**

**Dra. Josefa María Prado**

**Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación superior**

**Dr. José A. Guilbauth**

**Vejez y sociedad**

**Mgtra. Norma Núñez Montoto**

**Estudios sobre la criminalidad femenina en Panamá**

**Mgtra. Marcela Márquez**

**Análisis de la relación del Índice de Desarrollo Humano (IDH)**

**Mgtra. Aurora M. Altamar J.**

**La enseñanza del curso de Historia y Realidad Nacional en UDELAS**

**Prof. Héctor Peñalba**

**UDELAS:**

**Nueve años de producción académica**

**Dr. Oscar Sittón**

**Bibliografía especializada**

**Licda. Yisela Arrocha**



**Albrook - Edificios 806 y 808  
Apartado Postal: 0843-01041  
Panamá, Rep. de Panamá  
Central Telefónica: 501-1000**

**Página web:  
[www.udelas.ac.pa](http://www.udelas.ac.pa)**